

## NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOK

NAGY ADRIENN

**Felsőbb leányiskolák mint érettségit adó középfokú szakiskolák a XX. század elején**

*A kiegyezést követően átalakuló magyar társadalomban egyre inkább megnövekedett az igény arra, hogy a férfiak mellett a nők is kellő szintű műveltséggel és szaktudással rendelkezzenek. A lányok számára a korszakban az általános műveltség mellett, a céljai között a gyakorlati életre is nevelő négy évfolyamos polgári és a felsőbb leányiskolák – melyek a korszakban hol a népoktatási, hol pedig az annál magasabb középfokú intézmények közé illeszkedtek be – biztosítottak az eleminél magasabb fokú tanulmányokat. A felsőbb leányiskolát 1887-től a népiszkolai tanfelügyelők hatáskörébe helyezték, majd az 1901-es rendelet újjfent középiskolaként értékelte, végül 1916-tól hét évfolyamossá alakították, az alsó tagozata egységessé vált, míg a felső tagozata háromféle lehetett: kereskedelmi, felső leányiskolai vagy gimnáziumi.*

**1. A nők szakképzésének lehetőségei Magyarországon a XIX. század második felében**

Hazánkban a XIX. század második felében bekövetkező gazdasági és társadalmi változások eredményeként egyre több nő kényszerült arra, hogy kilépjen a munkaerőpiacra. Azonban a korszak fiatal leányainak nem volt könnyű dolguk, ha hosszabb távon is megélhetést biztosító munkát szerettek volna találni. Ugyanis az óvónői, a tanítónői és a nevelőnői pályától eltekintve – a női szakképzés komoly hiányosságai miatt – csekély lehetősége volt a szegényebb sorsú, így a munkára leginkább rákényszerülő nőknek arra, hogy valamilyen szakképzettséget szerezzenek. Miközben erre egyre nagyobb volt az igény, hiszen az 1890-es évektől hazánkban sorra nyíló – a nők foglalkoztatásától sem elzárkózó – cégek és vállalkozások a legtöbb munkakörre jelentkezőtől kellő szakképzettséget kívántak meg. A nőknek a modern szektorokban (ipar, kereskedelem... stb.) való elhelyezkedését nagyban megnehezítette, hogy a differenciált képzést nyújtó ipari és kereskedelmi szakoktatási hálózat kiépítésére az első világháború előtt nem került sor (Nagyné, 1969: 336). A nők ipari képzését eleinte a kézimunka rejtelseinek elsajátítása jelentette. Az első ténylegesen ipari képzést nyújtó három évfolyamos iskolát 1874-ben az Országos Nőiparegylet alapította Nőipartanoda néven. Az iskola a négy elemi végzett lányok számára amellet, hogy az általános képzési fel-

adatokat – a felső népiskola közismeretei tárgyait oktatta – is ellátta, fehérnemű- és ruhavarrást, hímzést, könyvkötést, rajzot, kereskedelmi ismereteket és nyelveket is tanított (Müller, 2000). A Nőipartanoda 1879-ben két évfolyamos Nőipariskolává alakult át, ahova 14. életévüket betöltött hat elemi végzett lányokat vettek fel. Az 1911/12-es tanévben a 477 leány által látogatott budapesti állami Nőipariskolán kívül még 15 hasonló (községi, egyesületi és magán fenntartású) intézmény működött összesen 1845 tanulóval az ország más városaiban (Müller, 2000). A nőipariskoláknál jóval nagyobb népszerűségnek örvendtek a női kereskedelmi tanfolyamok. Az első önálló kereskedelmi tanfolyam 1888 őszén a főváros V. kerületi polgári leányiskolájában indult. A képzés célja az volt, hogy az olyan kereskedelmi és ipari üzletekben, ahol egyfelől szakképzett vezető hiányzott, vagy azt az üzleti költségek szerényebb mértéke nem tette lehetővé, másfelől ahol az ellenőrzés korlátolt volta kizárta a drága segélyszemélyzet alkalmazását, helyet biztosítsanak a nőknek (Hahóthy, 1893). A tanfolyam iránt már az első évtől kezdve nagy volt az érdeklődés, részben ennek volt köszönhető, hogy a VKM már 1890-től nyilvános joggal ruházta fel a fővárosi tanfolyamot. [1] Női kereskedelmi tanfolyamokat polgári vagy felsőbb leányiskolával kapcsolatosan, azaz annak helyiségeiben szervezhettek, úgy, hogy a növendékek az adott iskola tanszereit használhassák. A tanulók női felügyelet alatt álltak. A lányok számára a tanítás ideje nyolc hónap volt, amely október 1-től május 31-ig tartott. A tanfolyamokon a következő tantárgyakat tanították: kereskedelmi számtant, könyvvitelt, kereskedelmi és váltóismeretet, irodai munkálatokat és levelezést, áruismereteket, kereskedelmi földrajzot és szépírást. Mindemellett rendkívüli tárgyként tanulhattak németet és gyorsírást. A tanfolyamra azok a 18 évesnél fiatalabb leányok jelentkezhettek, akik sikeresen elvégezték egy polgári vagy egy felsőbb leányiskola negyedik osztályát, vagy a felvételi vizsgán megfelelték az iskola által támasztott követelményeknek. Mindazoknak, akik már betöltötték a 18. életévüket a vallás- és közoktatásügyi minisztertől kellett engedélyt kérniük ahhoz, hogy jelentkezhessenek a felvételre. A lányoknak közel 90%-a polgári iskola négy osztályának elvégzése után folytatta tanulmányait ilyen kereskedelmi szaktanfolyamokon. A tanfolyamok iránti érdeklődést jól jelzi, hogy az 1891/92-es tanévben az ország 16 városában (Debrecenben, Győrben, Kaposváron, Miskolcon, Nagyváradon, Kolozsváron, Pécsen, Pozsonyban, Sopronban, Szegeden, Temesváron, Zilahon, Újvidéken, Galgócán, Fiúméban, Budapesten) indult ilyen jellegű kereskedelmi képzés fiatal lányok számára a helyi leányiskolákkal kapcsolatosan. [2] A nyilvánossági joggal rendelkező – 1911-től már egyéves – kereskedelmi tanfolyamok mellett számos magántanfolyam működött országszerte, amelyek rövidebb képzési idő alatt (3–4 hónap) szakképzettséget igazoló bizonyítványt ígértek, az őket nem kevés pénzért választó diákjaiknak. A kevésbé tehetős szülők annak érdekében, hogy gyermekük – a szűkös anyagi lehetőségeik miatt – minél hama-

rabb munkát találjon, előszeretettel választották az azonnali munkába állás reményével kecsegtető magántanfolyamokat. A többnyire írógép kereskedők, nyugdíjas hivatalnok és magántanárok által indított magántanfolyamok – általában képesítéssel nem rendelkező – oktatói főként gépírást és gyorsírást oktattak kevés hatékonysággal, amelyre a nők munkába állását követően hamar fény derült és a nehezen megszerzett állást gyorsan el is veszítették. A női kereskedelmi tanfolyamokon eleinte a német és a magyar gyorsírás rendkívüli tárgyként szerepelt, majd az 1900. évi 26.033 VKM rendelet a kötelezően tanított tárgyak közé emelte, és heti három órában oktatta azzal a céllal, hogy a nők a kereskedelmi, a főbb irodai ismereteket, valamint minden olyan „gyakorlati ügyességeket” elsajátítsanak, amelyekre könyvvivőként, pénztárnokként, levelező és egyéb üzleti alkalmazottként szükségük lehet (H. Varga, 2011: 50). A felső kereskedelmi iskolákban az 1916. évi 99.000. sz. VKM rendelet tette kötelezővé a gyorsírás tanítását heti két órában az alsó osztályok számára (Hajdicsné, 2010a: 246). Schwimmer Rózsa a nőtisztviselők egyesületének tagja a következőképpen fogalmazott a magántanfolyamokról a *Nő és a Társadalom* hasábjain: „A baj gyökerét abban találjuk, hogy a gyors- és gépírás mesterségét összetévesztik a kereskedelmi szaktudással. Meg kell állapítanunk és e megállapítást meg kell értetnünk az összes érdekelt tényezőkkel, hogy ezek a kézügyességek csak részletei a kereskedelmi szaktudásnak. Családokat találunk, amelyek gyermekeik munkaerejét mielőbb ki akarják használni. Alighogy gyermekük néhány elemi osztályt elvégzett „pályát választanak” számára, hajlamait, tehetségeit figyelembe nem véve, a pálya feltételeit nem ismerve, vagy abban a hiszemben, hogy e feltételeken túl tehetik magukat. Ettől is „hallották”, attól is, hogy tisztviselőnek nagy fizetése van, érdemes erre a pályára „adni” a gyereket. A fűszeres bolt kasszájára ki van tűzve egy cédula, amely imponáló rondírással hirdeti, hogy gyorsírás-tanító legrövidebb idő alatt előkészít a tisztviselői pályára. A hirdetési oszlopok és táblák, a hírlapok kishirdetései ingyen tankönyvet, vagy egyebet kínálnak azoknak, akik az illető „szakiskolában” tanulnak. Mi sem érthetőbb, minthogy az ilyen szülők elkerülik azokat a tisztességes iskolákat, amelyek megfelelő előképzettségre építik fel a kereskedelmi szakoktatást. Ugyanígy járnak el a hirtelen tönkrement családok, kereset- és vagyonnélküli özvegyasszonyok, akik a szükség pillanatában meggondolás nélkül ifjú gyermekeikre hárítják a családfenntartás terhét vagy idősebb leányaiktól, kiket nem készítettek elő idejében kenyérkereseti munkára, megkívánják, hogy a lehető legrövidebb idő alatt készüljenek valamely pályára” (Schwimmer, 1908: 58).

A nyilvánossági kereskedelmi tanfolyamot végzett nőknek az 1900-as évek elejétől lehetőségük volt arra, hogy gyorsírástanítói vizsgát tegyenek (Hajdicsné, 2010b). Míg a tanfolyamot végzetek többsége kereskedelmi üzletekben, cégek-nél, illetve a postánál helyezkedtek el.

A női szakképzés fejlődésében a tényleges előrelépést az 1909-ben kapuikat

elsőként megnyitó önálló három évfolyamos – a képzés tartalmában a fiúiskolákkal megegyező és így egyszersmind érettségit is adó – pozsonyi és debreceni női felső kereskedelmi iskolák jelentették. A nagy népszerűségnek örvendő kereskedelmi iskolák száma 1918-ig 16-ra emelkedett. Röviddel a női felső kereskedelmi iskolák megszervezését követően, 1916-tól újabb középfokú iskolatípus, a felső kereskedelmi leányiskola várta a kereskedelmi ismereteket elsajátítani kívánó lányokat.

## 2. A középfokú felsőbb leányiskolák megszervezése hazánkban

Habár a polgári leányiskola 1868-ban történő létrehozása, mely elsősorban a kispolgárság rétegeinek gyermekeit célozta meg, jelentős előrelépést jelentett a lányok intézményes oktatásának színterén, ám még mindig hiányzott az az iskolatípus, amely a magasabb szintű műveltségre igényt tartó „úri középosztály” leánygyermekei számára biztosított volna megfelelő oktatást és nevelést. Ilyen magasabb szintű nőiskola felállításának fontosságára először 1873-ban Molnár Aladár hívta fel a képviselőház figyelmét. Beszédében a következőket mondta: „...azt hiszem s merem állítani, hogy a nőknek ép úgy joga van neveltetését illetőleg az állam gondoskodását igénybe venni, mint a férfiaknak. Ha a férfiak nevelésére gondot, pénzt, munkát, fordít az állam, ép oly joggal kívánhatják a nemzet női tagjainak, hogy kiképzetésükről gondoskodva legyen. De a népiskola körén felül nincs számukra tanintézet. Nincs gondoskodva az olyan leányok kiképzéséről, kiknek családja nem képes külön nevelőnőt tartani a háznál, de másfelől magasabb műveltségre van szükségük annál, mit a népiskolákban elsajátíthatnak” (Szuppán, 1896: 6-7). Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter 1875. évi 1387. sz. alatt kelt rendeletében Molnár Aladárt bízta meg az első állami hatósztályos budapesti felsőbb leányiskola megszervezésével, illetve a női középiskolák működési feltételeinek kidolgozásával. [3] A budapesti iskolát számos hasonló leányiskola megnyitása követte országszerte (Miskolc, Kolozsvár, Máramarossziget, Trencsén, Lőcse, Sopron, Besztercebánya, Pozsony, Temesvár, Kassa, Kolozsvár, Fiume, Eger, Debrecen, Szeged). A városokra tekintve láthatjuk, hogy elsősorban a magyarok által kevésbé lakott térségben nyíltak az első felsőbb leányiskolák az iskolát, mint az asszimiláció eszköztét használva így a korabeli hatalom (1900-tól a magyar volt a kötelező nyelv minden növendék számára nemzetiségi hovatartozástól függetlenül) – amiért számos kritika érte a VKM-et, mondván a magyar nemzetiségű területeket elhanyagolták (Kereszty, 2008). Ezeknek az amúgy érettségit nem adó felsőbb leányiskoláknak legfőbb célja az volt, „hogy benne a leányok nemük és sajátosságainak s a társadalmi viszonyoknak megfelelő olyan általános műveltséget nyerhessenek, amely egyrészt élethivatásukhoz szükséges, másrészt megfelel annak az általános műveltségnek, melyet a férfiak saját élet-

*céljaik érdekében a gimnáziumokban s a reáliskolákban nyerhetnek”* (Mészáros, 1988: 107). Azonban az iskola középiskola jellege az elkövetkező években egyre inkább eltűnni látszott. Az új, 1883-as szervezet értelmében tagoltsága megszűnt és hat évfolyamossá vált, de a tanítás tartalma nem változott, miközben a felvétel feltétele már csak hat elemi végzettség lett. Az 1885-ös szervezet végleg megszüntette középiskolai jellegét és elsősorban a lányok nemi sajátosságának megfelelő képzést kívánt nyújtani. Az újabb, 1887-es szabályzat a felsőbb leányiskolákat alsó (1-4 osztály) és felső (5-6 osztály) tagozatra osztotta, ám ez utóbbi felső osztályok nem örvendtek nagy népszerűségnek. [4] A felsőbb leányiskolák a népoktatási tanfelügyelők hatásköre alá kerültek, így még a látszatát is igyekezvén elkerülni annak, hogy a középiskolákhoz hasonlíthassák azokat, miközben ezen iskolák célja messze nem az alsóbb, hanem a felsőbb rétegek leányainak képzése volt (Müller, 2000). Mindemellett a polgári iskolák négy osztályának tantervét a felsőbb leányiskolákhoz (1-4 osztály) igazították, így a nyelvoktatástól eltekintve, szinte nem volt különbség a tanítás tartalma között, így a polgári után a lányok átléphetek a felsőbb leányiskola ötödik osztályába. Mindezen lépések – amely ellen a felsőbb leányiskolák igazgatói is hevesen tiltakoztak és harcot indítottak a középiskola elnevezésért – nem növelték az iskolatípus népszerűségét és látogatottságát. Habár végül az elnevezés maradt a régi az immáron újra egységes hat évfolyamos leányiskolában, azonban az 1901-es új tantervbe – az újonnan bekerült nemzeti szellemre való nevelés mellett – újra visszakerült a középiskolai jelleg (fiú-középiskolához hasonló általános műveltség nyújtása) figyelembe véve a női lélek sajátosságait. Azonban ez közel sem jelentette azt, hogy a tanítás tartalma megegyezett volna a fiú-középiskolával, hanem „*csupán ugyanazt a helyet foglalta el, melyet a középiskola a fiúk oktatásában*” (Szuppán, 1896: 49). Sőt, érettségít továbbra sem tehettek az itt végzett lányok, ami ezen iskolatípus legnagyobb hátránya volt, bár a budapesti iskola 1893-ban kétéves továbbképző tanfolyamot indított, ahol általános műveltséget tanítottak, de mivel ez sem jelentett felsőfokú továbbtanulási lehetőséget, igen csekély volt a jelentkezők száma.

Az 1910-es évek elején a korszerűtlenségüket hangoztatva egyre többen emeltek szót az állam által leginkább támogatott és preferált felsőbb leányiskolák létjogosultsága ellen, melyek a vélemények szerint nem feleltek meg a megváltozott társadalmi elvárásoknak. Hiszen miközben egyre több nő kényszerült arra, hogy kenyérkereset céljából kilépjen a munkaerőpiacra, addig ez az iskolatípus ezen elvárásoknak egyáltalán nem tudott megfelelni, mivel képesítést nem adott. A gyakorlati képzés hiányát már az 1890-es években többen megfogalmazták, bár számos felsőbb leányiskola épületében indult női kereskedelmi tanfolyam, azonban ezek nem álltak tényleges kapcsolatban az iskolákkal, tehát a tananyag tartalmát illetően érdemi változás nem történt. Amíg az 1893/94-ben indított úgynevezett

továbbképző tanfolyam csak az általános műveltségre készített fel, addig 1897/98-as tanévtől szervezett gimnáziumi tanfolyam már az érettségire való felkészülést biztosított, úgy, hogy közben érintetlenül hagyta az iskolatípus általános nevelő jellegét (Müller, 2004). Az 1900-as évektől több iskola indított egyebek mellett háztartási tanfolyamot, azonban mindezen tanfolyamok a gyakorlati képzés hiányosságát kevésbé orvosolták. A felsőbb leányiskolákat, melyek száma 1915/16-ban volt a legmagasabb (35 intézmény), többségében magyar nemzetiségű tehetős – a magas tandíjat fizetni tudó – középosztályba tartozó, főként tisztviselő és értelmiségi szülők leányai látogatták. Tehát a szegényebb, a munkaerőpiacra kilépni kényszerülő nők számára egyrészt elérhetetlen volt a felsőbb leányiskola, másrészt képesítés híján (bár láthattuk, volt erre nézve próbálkozás) az elhelyezkedést sem tette lehetővé, így minden bizonnyal ez utóbbi hiánya is nagyban hozzájárult a felsőbb leányiskolák V. és VI. osztályainak fokozatos elnéptelenedéséhez. Ugyanis a tanulók inkább tanítónőképzőbe, ipari vagy kereskedelmi iskolába jelentkeztek át, vagy végül magántanulónaként elvégezték a gimnáziumot.

### 3. Felső leányiskolák, mint érettségit adó középiskolák

Hosszas várakozások után 1916-ban került sor a középfokú leányiskolák egységes megreformálására és szabályozására. Az 1916. június 14-én elfogadott 86 100. számú rendelet átalakította a felsőbb leányiskolákat, így a továbbiakban a felső leányiskolák, a leánygimnáziumok, a felső kereskedelmi leányiskolák és a női felső kereskedelmi iskolák várták a tanulóikat középfokon is folytatni kívánó növendékeket.

A felső leányiskolák a működésüket tekintve szorosan összekapcsolódhattak a felső kereskedelmi iskolákkal, illetve a leánygimnáziummal. Ugyanis az 1916-os reform értelmében – amely az eddig hatosztályú felső leányiskolákat hét évfolyamúvá tette – amíg az elemi népiskola négy osztályára épülő első négy középiskolai osztály a tananyag tekintetében alapvetően megegyezett a két másik leány-középiskola típussal, addig a felső három osztály esetében a felső leányiskolák választhattak, hogy felső leányiskolai (3 év), gimnáziumi (4 év), vagy kereskedelmi (3 év) tagozatot indítanak. A megszerezhető végzettség is a tagozat jellegétől függött. [5] Kereskedelmi tagozattal bővített felső leányiskolák felső kereskedelmi leányiskolaként működtek tovább. Így a már 1909 óta működő három évfolyamos önálló női felső kereskedelmi iskolák mellett egy újabb középfokú iskolatípus a felső kereskedelmi leányiskolák is biztosították a kereskedelmi érettségi megszerzését. A felső kereskedelmi érettségi bizonyítvány különféle kereskedelmi és mindazokra a közhivatali pályákra képesített, melyekre



az önálló felső kereskedelmi iskolai érettségi bizonyítványa jogosított, és melyek a nők számára is hozzáférhetőek voltak. Habár a felső kereskedelmi leányiskola és az önálló női felső kereskedelmi iskola azonos végzettséget adott, a tantervüket tekintve jelentősen különböztek. A különbséget jelzi, hogy a két iskola között nem volt szabad átjárhatóság, ugyanis az egyik iskolából a másikba átiratkozni kívánó tanulóknak különbözeti vizsgát kellett tenniük. Egy női felső kereskedelmi iskolából egy másik felső kereskedelmi leányiskola hatodik vagy hetedik osztályába átlépő leánynak két-két tantárgyból (könyvvitel és növénytan vagy állattan és vi-tagyorsírás), míg a felső kereskedelmi leányiskolából adott esetben egy önálló női felső kereskedelmi iskolába tanulmányait folytatni kívánó diáknak attól függően, hogy melyik évfolyamba kíván lépni, négy-négy tantárgyból (II. évfolyamon: német kereskedelmi levelezés, francia kereskedelmi levelezés, vegytan és áruismeret, szépírás, III. évfolyamon: német kereskedelmi levelezés, francia kereskedelmi levelezés, vegytan és áruismeret, jogi ismeret) kellett vizsgát tenni. [6] A felső kereskedelmi leányiskolákban az általános műveltséget adó tárgyakat és a nyelveket magasabb óraszámban tanították, így továbbra is elsősorban az általános nőnevelési irányzatot követték, míg a női felső kereskedelmi iskolákban a szakmai tárgyakra helyeztek nagyobb hangsúlyt. Ugyanis az új leány-középiskola (felsőbb helyett felső leányiskola) nevelésének és tanításának alapelvei a „múlthoz” képest nem változtak, csak bővültek. Ezt jelzik az 1916-os szervezeti szabályzatban megfogalmazott célkitűzések: „a felső leányiskola oly magasabb általános műveltséggel látja el növendékeit, mely nemük sajátosságának megfelel és képessé teszi őket arra, hogy hitvesi, anyai és társadalmi hivatásukat majdan méltó módon teljesítsék...” *„De számolva az általános műveltségi követelmények emelkedésével s a gazdasági viszonyok nagymérvű eltolódásával, úgy szervezem ezeket az iskolákat, hogy nemcsak hitvesi, anyai és társadalmi hivatásuk méltó betöltésére neveljék a növendékeket, hanem oly nőkké, akik az életviszonyok nehézségeivel sikeresen meg tudjanak birkózni és ha szükséges kenyérkereső pályára is léphessenek”* ... *„A növendékek lelkének általános emberi és női értékét kívánja emelni: általános tudást, esztétikai képzést, nemzeti önérzetet és valláserkölcös nevelést kíván nyújtani növendékeinek oly célból, hogy emberi és női egyéniségüket előkészítse a családban és a társadalomban rájuk háruló kötelességeik megértésére és teljesítésre.”* [7] Tehát a felső leányiskolák és vele kapcsolatos felső kereskedelmi leányiskolák is a korábban kitűzött célokat, azaz a fiatal lányok családi életre való felkészítését követték. A felső leányiskolának az előbb említett elsődleges feladata nem változott meg, azonban kétségtelen hogy igyekezett a társadalmi igényeket is figyelembe venni, többek között azzal, hogy szélesebb elhelyezkedési, továbbtanulási lehetőséget biztosított (nevelőnő, tanítónő, rajztanár) növendékeinek. Habár a tagozatok adtak bizonyos szakképesítést, az iskola-típus jellege nem változott meg. Bácskai József a szatmárnémeti református

leány-középiskola igazgatója a következőképpen vélekedett a felső leány és kereskedelmi iskolai tagozatokról: „*A nőnevelés a nő eredeti hivatását sohasem tévesztheti szem elől. A Nő maradjon elsősorban nő. Sem orvosnak, sem gyógyszerésznek, sem tisztviselőnek vagy tanítónőnek, sem postásnak vagy vasutasnak nem született, hanem egyedül az az igazi hivatása, hogy műveltlelkű boldogító feleség, gyermekeit gondosan nevelő anya és a ház értelmes irányítója legyen. Intézetünk nagy örömmel tartja fenn felső leányiskoláját azon növendékei számára, akik szerencsésebb anyagi körülményeik folytán nem kénytelenek részüket kivenni a kenyérkeresésből. De hány ilyen boldog tehetős szülő van, aki gondtalan megélhetést és vagyont biztosíthat leányának? A szatmári szülők többsége megélhetésre kénytelen leányát felkészíteni. Mert igaz a nőt az Isten a családi boldogságra teremtette, de ha szociális vagy bármely körülménye folytán kenyérkeresetre kényszerül, akkor ne elégedjék meg az általános műveltséggel, hanem szerezzon szakképzettséget. Fogjon kezébe szakkönyvet, tollat vagy szerszámot, legyen orvos, gyógyszerész, tisztviselő vagy munkás, hogy becsületes munkával megkereshesse kenyerét. Kelljen versenyre az erősebb nemmel a szellemi munkába, amelyhez meg van minden szükséges kelléke*” (Bácskai, 1918: 9).

A 17 önálló női felső kereskedelmi iskola mellett 1918-ig mindössze 11 leány-középiskolával kapcsolatos felső kereskedelmi leányiskola működött, közülük öt állami (Békéscsaba, Besztercebánya, Kassa, Mezőtúr, Trencsén) és hat felekezeti (római katolikus: Eger, Eperjes, Kassa, Temesvár; református: Szatmárnémeti; evangélikus: Nagyszeben) fenntartású volt. A felső kereskedelmi leányiskolák közel sem örvendtek olyan népszerűségnek, mint a női felső kereskedelmi iskolák, amihez nagyban hozzájárult az, hogy általában nem rendelkeztek képesített szaktanárokkal és a gyakorlati képzéshez szükséges felszereléssel. Így azok a szülők, akik leányuk esetleges későbbi elhelyezkedésének reményében küldték gyermeküket kereskedelmi középiskolába, inkább a köztudottan jobb színvonalú szakképzést nyújtó női felső kereskedelmi iskolák valamelyikét választották.

A kereskedelmi képzést tekintve három iskolatípus állott a leányok rendelkezésére (az egyéves tanfolyam és a két, három évfolyamos kereskedelmi iskola). Így nem csoda, ha a szakképzésben tanítók közül többen vélekedtek úgy, hogy nincs szükség ennyiféle iskolára a női kereskedelmi képzés keretein belül. A probléma a gyakorlati életben is megmutatkozott, ugyanis a cégek, vállalatok sokszor nem tettek különbséget (betöltött pozíció és a fizetés tekintetében) az egyéves tanfolyam és a hároméves iskolát végzettek között. Ezen új iskolatípust nem csak a szülők és a fent említett munkaadók tudták nehezen elhelyezni a korabeli közép-fokú iskolarendszerben, hanem sok esetben maguk az alapítók és az iskolafenntartók sem látták át eleinte a kétféle kereskedelmi leányiskola közötti különbséget. Jól példázza ezt a kassai leányiskolák esete. Kassán 1916/17 őszén nyitotta meg kapuit az állami fenntartású Kassai M. Kir. Állami Felső Leány- és Kereskedelmi



Iskola. Még ebben a tanévben 1917. május 10-én benyújtotta a kassai püspök kérelmét a VKM-hez, amelyben kérelmezte 1917/18-as tanévtől egy – a városban már amúgy működő – felső kereskedelmi leányiskola megnyitását, amely a helyi katolikus felekezetű polgári leányiskolára támaszkodna. Bár elvileg polgári leányiskola fölé nem lehetett ilyen iskolát szervezni, az engedélyét a VKM 1917. augusztus 27-én 11 6661. V. szám alatt kelt rendeletében megadta. [8] Mindeközben a kassai Szent Orsolya rend főnöknője Rézler Mater Aloyzia 1917. június 5-én egy önálló női felső kereskedelmi iskola megnyitása tárgyában nyújtott be kérelmet a VKM-hez, amelyet 1917. július 19-én szintén engedélyeztek. [9] Végül 1918 tavaszán a tanfelügyelő hívta fel a VKM figyelmét arra, hogy nincs értelme Kassán három kereskedelmi leányiskolát működtetni, elegendő lenne egy önálló női felső kereskedelmi iskola, hiszen nem messze Eperjesen is van egy felső leányiskolával kapcsolatos felső kereskedelmi leányiskola. [9] Az 1910-es évek végén a felső kereskedelmi leányiskolákat nem alaptanul bíráltak azok, akik ezen iskolatípus megszüntetése mellett emeltek szót. A szakoktatásügy neves képviselői közül többen a felső leányiskolák kereskedelmi tagozatainak bezárását sürgették, amelyet az ezen iskolákra szinte kivétel nélkül jellemző szaktanárhiánnyal indokoltak. Ugyanis a korszakban, ha nem is tömegével, de egymást követően sorra nyíló iskolák számára még nem volt megoldott a kellő számú szaktanárt (tanárnőt) kibocsátó szaktanárképzés. Itt feltétlenül érdemes megjegyezni, hogy az önálló női felső kereskedelmi iskolák esetében azért volt valamivel jobb a helyzet, mert ahol női iskola volt, ott majd mindenhol volt egy fiú felső kereskedelmi iskola is, és ez utóbbi iskola tanárainak jelentős része – főleg megnyitásuk első pár évében – a leányiskolákban is tanított, sőt a leányiskola, ha kellett, a fiúiskola felszerelését is használhatta. Így a szakképzés minősége itt lényegesen jobb volt, mint a felső kereskedelmi leányiskolákban. A szatmárnémeti, besztercebányai, kassai és temesvári iskolák hosszas tanfelügyelői jelentések számoltak be a szaktanároknak már az oktatás színvonalát veszélyeztető hiányáról. [10] A Nőtisztviselők Országos Egyesülete 1918. decemberében a nők kereskedelmi szakoktatása ügyében beadvánnyal fordult a VKM-hez. Ebben a következőket fogalmazták meg: „*A kiindulási alap a mi véleményünk szerint, hogy a női és férfi magántisztviselő egyenlő munkát kell, hogy végezzen a kenyérkereső pályán, tehát teljesen egyenlő szakképzésben és díjazásban részesítendő. A hivatalos felfogás eddig az volt, hogy a nők szakoktatásánál is általános nőnevelési szempontok érvényesültek, igen helytelenül, mert ezek a szempontok az általános műveltség közvetítő nevelő intézeteknél igen, de a szakoktatásnál semmi esetre sincsenek helyükön, amelynek célja munkára nevelni a férfit és nőt egyaránt.*” [11] Mindemellett négy konkrét kérést terjesztettek be: 1. A közép- és felsőfokú kereskedelmi iskolákban a koelektív képzés bevezetését. E tekintetben a VKM csak a felsőfokú kereskedelmi akadémiák esetében engedélyezte, hogy a nők a férfiakkal együtt vegyenek részt

a kurzusokon. A középiskolák esetében két érvet fogalmaztak meg a koedukáció ellen. Egyrészt az elemi és a középfokú oktatás alsó tagozatán elkülönítve nevelt ifjúságot éppen a nemi érés időszakában komoly nemi és erkölcsi „veszedelem” lenne egymással állandó és közeli érintkezésbe hozni. Másrészt úgy vélték, jobb tanulmányi eredmény érhető el, ha a lányokat a fiúktól külön oktatják, mert a lányok gondolkodása és általános „diszpozíciója” különösen a pubertás korban más, mint a fiúké, tehát azonos tanítási anyag mellett is más metodikára van szükség. A VKM az 1916. évi 86 100. miniszteri rendeletre hivatkozott, amely a koedukációt középfokon csak külön engedéllyel és abban a kivételes esetben engedélyezte, ha az adott helyen külön iskolát fenntartani nem tudtak, illetve ha a lányok szülei hozzájárultak a koedukációs oktatáshoz. 2. A felső kereskedelmi leányiskolák megszüntetése. Ezzel a kéréssel a VKM egyetértett, mivel ezekben az iskolákban nem volt megfelelően képzett szaktanár és előírt felszerelés sem. 3. Az egyéves kereskedelmi tanfolyamok női felső kereskedelmi iskolákká való átalakítása. Ezt a kérést nem tartották kivitelezhetőnek. Ugyanis ekkor már megfogalmazódott a négy évfolyamos kereskedelmi iskolák megszervezésének gondolata, amelyek mellett az osztrák kétéves kereskedelmi iskolákhoz hasonló alsóbb fokú iskola létrehozását tervezték. Ezért úgy vélték, hogy a négy és két évfolyamos iskolákkal egyszersmind megszüntethetők az egyéves tanfolyamok. 4. Zugtanfolyamok (hatósági felügyelet nélküli tanfolyamok) megszüntetése és egyúttal az oktatásügy teljes kivonása a magánvállalkozások köréből. A VKM ez utóbbival egyetértett és ezt tűzte ki célul az 1918. július 31-én tárgyalt 8848. sz. rendeletében is, amely a felnőttek számára külön képzést fogalmazott meg, melynek gyakorlati megvalósítása ekkor még váratott magára. [12]

A felső leányiskolák tanulóinak társadalmi összetétele az egyes tagozatok létrejöttével némileg különbözött. A felső leányiskolákat a többségében katolikus vallású köz- és magántisztviselői (1904/05-ben 35,8%) és értelmiségi (16,5%), illetve izraelita felekezetű önálló kiskereskedő, kisiparos és vállalkozó (25,3%) szülők leányai látogatták (Müller, 2000). A budapesti felsőbb leányiskola leánygimnáziumi tanfolyam diákjainak felekezeti megoszlása 1900-1914 között a következőképpen alakult: 47,22% izraelita, 35,59% katolikus, 9,69% evangélikus, 5,57% református, 1,94% egyéb felekezethez tartozott. A felső kereskedelmi leányiskolák tanulóinak (328 fő) 1916-1918 között 40,24%-a katolikus, 26,52%-a izraelita, 15,85%-a református, 9,75%-a evangélikus, 3,35%-a görög keleti, 3,96%-a görög katolikus, míg 0,33% egyéb hitfelekezetű volt. Az izraelita felekezetű diákok magas aránya nem meglepő, hiszen tudvalevő, hogy az országos arányukhoz képest jóval magasabb arányban (23%) képviseltették magukat a középiskolákban. A zsidó családok nem csak a fiúk, hanem a lányok taníttatására is nagy figyelmet fordítottak, amennyiben megengedhették maguknak, gimnáziumban vagy kereskedelmi középiskolában taníttatták őket, mivel a műveltség a zsidó

társadalomban, az abban betöltött pozíciót alapvetően meghatározta és a házassági piacon sem volt elhanyagolható tényező. A felső leányiskolai és a felső kereskedelmi leányiskolai tanulók szüleinek társadalmi háttere nagyjából megegyezett. A szülők 30,89%-a önálló kereskedő és iparos, 28,65%-a köz- és magántisztviselői, 13,05%-a értelmiségi, 10,19%-a a birtokos réteghez tartozott.

#### 4. Összegzés

Áttekintve a felsőbb leányiskolák létrejöttének és működésének körülményeit, megállapíthatjuk, hogy ez a középfokú leány-iskolatípus, bár számos átalakuláson ment át a korszakban, azonban a korabeli hatalom által megfogalmazott jellege azaz a művelt középosztálybeli nők természetes hivatására való felkészítése – nem változott. Az 1916-os középfokú leányiskolák megreformálását célul kitűző rendelet kapcsán – a munkaerőpiacon való elhelyezkedést is lehetővé tevő végzettséget kibocsátó felső leányiskola létrejötte – eleinte még többen érdemi változásokban bíztak, a kapuikat 1916-ban megnyitó kereskedelmi tagozattal kapcsolt immáron felső kereskedelmi leányiskolák nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Bár a női felső kereskedelmi iskolákkal azonos végzettséget adtak, ám a képzésük színvonala messze elmaradt az előbbitől. Így nem hogy segítették a középfokú női szakképzés fejlődését, hanem inkább visszavetették, gátolták azzal, hogy tényleges szaktudást kevésbé nyújtva tanítványaiknak, rossz fényben tüntették fel azokat is, akiknek felső kereskedelmi bizonyítványa mögött valós tudás volt, megnehezítve a nők amúgy sem könnyű elhelyezkedését a korabeli munkaerőpiacon.

#### JEGYZETEK

- [1] A női kereskedelmi tanfolyamok működését gróf Csáky Albin vallás és közoktatásügyi miniszter 1891. március 15-én kiadott 59 258. számú rendeletében szabályozta.
- [2] Ebben a tanévben összesen 400 leány iratkozott be az ország valamely iskolájának kereskedelmi tanfolyamára és ebből 363 el is végezte azt (a 18 évesnél idősebbek a tanulók egy negyedrészt tették ki) (Schack, 1896). Az 1891/92-es statisztikai adatok szerint a végzett növendékek 47%-a tudott elhelyezkedni többségében kereskedelmi üzletekben vagy postánál. A végzetek közül 170 leány „idegen”, míg 53 a szülei vagy férje üzletében dolgozott. A nehézkos elhelyezkedés ellenére a diákok száma (egy tanévet kivéve) évről évre folyamatosan nőtt: 1892/93-as tanévben 15 iskolába 405-en, 1893/94-ben 8 iskolába 262-en, 1894/95-ben 13 iskolába 450-en, 1895/96-ban 16 iskolába 592-en, 1898/99-ben 17 iskolába 940-en iratkoztak be (Schack, 1903: 125).
- [3] Molnár Aladár – aki a nők magasabb szintű képzésének elkötelezett híve volt – miután tanulmányozta a svájci és a német felsőbb leányiskolákat, 1873. február 25-én tartott képviselőházi beszédében azt kérte Trefort Ágostontól, hogy alapítson a nagyobb városokban „női középiskolákat” (Rébay, 2009: 99). „Ezek oly középiskolák, melyekben a nők egyéniségéhez

s hivatásukhoz mért, és fiúkétől különböző nevelési és oktatási rendszerrel lehetőleg olyan mérvű általános műveltséget nyerhetnek, mint a fiúk saját hivatásukhoz képest a férfi közép-tanodákban.” (Molnár, 1876: 42) A budapesti felsőbb leányiskola három tanfolyamra tagolódott, egy egyéves előkészítő tanfolyamra, amely az elemi hatodik osztályának felelt meg, egy négyéves középiskolai tanfolyamra, ahova az előkészítő tanfolyam, az elemi hat osztálya vagy a polgári második osztályát elvégzett diákokat vették fel sikeres felvételi vizsga után (Müller, 2000: 151).

- [4] Az 1887-es új tanításterv értelmében a négyosztályos felsőbb leányiskola tantervét kötelezővé tették a polgári leányiskolákban is, mindössze annyi különbség volt a két iskola között, hogy a francia nyelv helyett a polgáriiban kézimunkát és a rajzot magasabban óraszámban tanították, illetve heti két órában új tantárgyként egészségtant is tanultak.
- [5] A felső leányiskolai záróbizonyítvány a tanulót arra jogosította, hogy egyrészt egyévi további tanulás után nevelőnői képesítő vizsgát tegyen, amely internátusi nevelőnői állások betöltésére adott lehetőséget, másrészt különbözeti vizsga alapján felvehető volt az elemi iskolai tanítónőképző intézet negyedik osztályába, a középiskolák nyolcadik osztályába, az Országos Magyar Kir. Rajztanárképző Főiskola első évfolyamába – ahol négy évfolyam elvégzése után leány-középiskolai rajztanári képesítést szerezhetett – vagy akár rendes hallgatóként valamely kereskedelmi, illetve színművészeti akadémiára. A gimnáziumi tagozaton szerzett érettségi bizonyítvány a tudományegyetemek nőhallgatói előtt megnyitott fakultásokon, továbbá a polgári iskolai tanítónőképző intézetben, az országos rajztanárképző főiskolán, illetve a különböző akadémiákon biztosított továbbtanulási lehetőséget. Az érettségit kívánó bizonyos köztisztviselői pályákon pedig elhelyezkedési lehetőséget adott.
- [6] Felső Kereskedelmi Iskolák Főigazgatóságának jelentése a női felső kereskedelmi és felső kereskedelmi leányiskola közti viszonyosság rendezése ügyében a VKM-nek 1919. január 31. MOL VKM. K 503. – 1919. – 27. cs. – 18. t. – 23662. a. – 13008. ikt.
- [7] VKM 1916. július. 14. 86 100. sz. rendelete, illetve a felső leány- és kereskedelmi iskolák új Szervezeti szabályzata. MOL VKM K 503 – 1918. – 11. cs. – 27. t. – 61817. a. – 621. ikt.
- [8] Kassai katolikus felső leány- és kereskedelmi iskola engedélyezése 1917. augusztus 27. MOL VKM – K 503 – 1917. – 9. cs. – 18. t. – 64 086. a. – 157 309. ikt.
- [9] Miután egy iskola megkapta a megnyitásához szükséges engedélyét, az engedélyezés évében a tanfelügyelő meglátogatta az intézményt és ellenőrizte, hogy az megfelel-e minden előírásnak (felszereltség... stb.), ha jelentésében mindent rendben talált és javasolta, akkor az iskola nyilvánossági jogot nyert a következő tanévtől.
- [10] Tanfelügyelői jelentések az egyes felső kereskedelmi leányiskolákról. MOL VKM K 503 – 1918 – 11. cs. – 27- t. – 61 818. a.
- [11] Nőtisztviselők Országos Egyesületének kérvénye. MOL VKM K 503 – 1919. – 26. cs. - 18. t. – 10 756. a. – 245. ikt.
- [12] Felső kereskedelmi iskolák főigazgatójának jelentése NOE által benyújtott kérvényre. MOL VKM K 503 – 1919. – 26. cs. - 18. t. – 10 756. a. – 246. ikt.

## IRODALOM

Bácskai József (1918): A leányközépiskolai reform. In: *A Szatmárnémeti Református Leányközépiskola LV. évi értesítője az 1917-18-as tanévről*. Sárközi és Szász Könyvnyomda, Szatmárnémeti, 3-10.

- Felső Kereskedelmi Iskolák Főigazgatóságának jelentése a női felső kereskedelmi és felső kereskedelmi leányiskola közti viszonyosság rendezése ügyében a VKM-nek 1919. január 31. Magyar Országos Levéltár (továbbiakban: MOL) VKM. K 503. – 1919. – 27. cs. – 18. t. – 23662. a. – 13008. ikt.
- Felső kereskedelmi iskolák főigazgatójának jelentése NOE által benyújtott kérvényre. MOL VKM. K 503 – 1919. – 26. cs. - 18. t. – 10 756. a. – 246. ikt.
- Hahóthy Sándor (1893, szerk.): *Budapest Székesfőváros IV. kerületi Községi Nyilvános Polgári Leányiskola és Női Kereskedelmi Szaktanfolyam Iskolai Értesítője*. Pesti Könyvnyomda. Budapest.
- Hajdicsné Varga Katalin (2010a): Gyorsírástanár- és tanítóképzés Magyarországon (1867-1948). In: *Andl Helga – Dominek Dalma – Molnár - Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 25-29.
- Hajdicsné Varga Katalin (2010b): A gyorsírástanár-képzés rövid története. In: *Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 174-183.
- H. Varga Katalin (2011): *Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép*, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Kassai katolikus felső leány- és kereskedelmi iskola engedélyezése 1917. augusztus 27. MOL VKM. – K 503 – 1917. – 9. cs. – 18. t. – 64 086. a. – 157 309. ikt.
- Kereszty Orsolya (2008): A felsőbb leányiskolák a dualizmus kori Magyarországon. In: *Kereszty Orsolya (szerk.): Új utak és szemléletmódok, módszerek a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár. 129-143.
- Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948*. Akadémiai, Budapest.
- Molnár Aladár (1876): *A nőképzés hazánkban és a budapesti állami felsőbb leányiskola*. Tettey, Budapest.
- Müller Ildikó (2000): Az alap- és középfokú leányoktatás Magyarországon a dualizmus korában. *Sic Itur Ad Astra*, 3. sz. 131-204.
- Müller Ildikó (2004): A Budapesti állami felsőbb leányiskola leánygimnáziumi tanfolyama 1897-1918. In: *Feitls István – Sipos András (szerk.): Iskolák, diákok, oktatáspolitikai a 19-20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest. 45-59.
- Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777-1918)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Nőtisztviselők Országos Egyesületének kérvénye. MOL VKM. K 503 – 1919. – 26. cs. - 18. t. – 10 756. a. – 245. ikt.
- Rébay Magdolna (2009): *Leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű*

*országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig.* Új Mandátum, Budapest.

Rézler Mater Aloyzia a kassai Szt. Orsolya rend főnöknőjének kérelme a rend által fenntartandó női felső kereskedelmi iskola megnyitásának tárgyában.

MOL VKM. – K 503 - 1917. – 9. cs. – 13. t. – 64 086. a. – 94 754. ikt.

Schack Béla (1896): *Kereskedelmi iskoláink és a tanáraink a millennium esztendejében.* Lampel Róbert, Budapest.

Schack Béla (1903): *Kereskedelmi iskoláink múltja és jelene.* Wodianer és Fiai Császári és Királyi Könyvkereskedés Kiadója, Budapest.

Schwimmer Rózsa (1908): *Kereskedelmi Magántanítás. Nő és a Társadalom, II. évf. 4. sz.* 58-59.

Szuppán Vilmos (1896): *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene.* Lampel Róbert, Budapest.

Tanfelügyelői jelentések az egyes felső kereskedelmi leányiskolákról. MOL VKM. K 503 – 1918 – 11. cs. – 27. t. – 61 818. a.

VKM 1916. július. 14. kelt 86 100. sz. rendelete, illetve a felső leány- és kereskedelmi iskolák új szervezeti szabályzata. MOL VKM. K 503 – 1918. – 11. cs. – 27. t. – 61817. a. – 621. ikt.



IVANOVIĆ, JOSIP – VUČETIĆ, ANDREA

## A horvátországi tanügy a 19. század végén és a 20. század elején mint a női jogokért vívott harc színtere

*A 19. század a kifejezett írástudatlanság korszaka a Báni Horvátországban, miközben az nemcsak a lakhely urbanizáltságának fokától, hanem a nemi hovatartozástól is függ. Annak érdekében, hogy csökkentsék a nők körében folyamatosan elterjedtebb írástudatlanságot, az addigi iskolapolitikára igyekeztek hatni. A tanügy azonban a férfiak kezében volt, akiknek túlnyomó része megmaradt patriarchális meggyőződésében. A nők oktatásának kérdésében bizonyos pozitív elmozdulás tapasztalható a felső leányiskolák létrehozásával; azoknak a tanterve és programja azonban olyan női identitás kinevelésére irányult, amely megfelelt az anya-, feleség- és háziasszonyszerep eszményének. Nemcsak a nyilvános tevékenységet tagadták meg tőlük, hanem a nők között is különbséget tettek: egyesek majd parancsokat osztogatnak a cselédeknek, mások pedig cselédek lesznek. A nemi diszkriminációt az iskolában kiemelkedő egyének fáradozása igyekezett enyhíteni, az mégis mindenütt jelen maradt, ami a tanítónőknek a férfi kollégáikhoz viszonyított hátrányos helyzetében is megnyilvánult.*

A 19. századra az ipari forradalom kiváltotta változások nyomták rá bélyegüket: ekkor alakult ki a polgárság, elszaporodtak a nemzeti felszabadítási mozgalmak, terjedtek a liberalizmus és a felvilágosodás eszméi, melyeket kihasználva a nők társadalmi szerepük megváltoztatására törekedtek. John Stuart Mill kudarcba fűlt javaslata az amerikai parlamentben, hogy a nők kapjanak szavazati jogot (1866), bizonyos értelemben megindította a szüfrassetek mozgalmát, amely a nők politikai és polgárjogaiért szállt síkra. Eszméik Európa-szerte visszhangra találtak, így számos női szervezet csatlakozott a demokráciáért vívott harchoz. A céljaik megvalósítása felé vezető úton azonban egyebek között egy óriási problémába ütköztek – az iskolázottság hiányába [1].

Az európai fejlemények évek múltán a horvát közvéleményre is hatást gyakoroltak. Noha Mária Terézia ambiciózus iskolareformjának és a horvát népművelők tevékenységének eredményeként a nép széles rétegeinek meg kellett volna tanulniuk írni-olvasni, a 19. század végének adatai ezt nem erősítik meg. A Báni Horvátországban 1869-ben a lakosság 85%-a volt írástudatlan, ami az elkövetkező tizenegy évben csak 74%-ra csökkent. Ezernyolcszáznyolcvanban 67% százalék volt az arány, 1900-ra pedig az írástudatlanok száma 55% százalékra csökkent. Az elkövetkező évtizedben végre az írástudók kerültek túlsúlyba, és a statisztikai kimutatások szerint 46% volt írástudatlan [2].

Ha viszont nemek és lakhely szempontjából vizsgáljuk az adatokat, azt látjuk, hogy 1880-ban az írástudatlan férfiak 30%-a és az írástudatlan nők 40%-a város-lakó. Falun a helyzet sokkal rosszabb, az írástudatlanok száma csaknem a duplája – a férfiak 68%-a, a nők 80%-a írástudatlan. A következő évtizedben csökkent ugyan az írástudatlanok száma, de még mindig igen magas: a férfiaknál 60%, a nőknél 74%. Az írni-olvasni nem tudók száma 1900-ban csökken, most a férfiak 47%-a és a nők 62%-a írástudatlan. A következő tíz évre is az írástudatlanság csökkenése jellemző, a férfiak 38%-a, valamint a nők 54%-a írástudatlan. Az idézett statisztikai adatok arra a tényre világítanak rá, hogy a Báni Horvátországban a lakosság jelentős hányada írástudatlan, viszont nyomon követhető a számuk csökkenésének a trendje is. Megfigyelhető az írástudatlanság nemek és lakhely szerinti megoszlása is. Az 1869. évi adatok alapján következtethetünk arra, hogy falun folyamatosan nagyobb az írástudatlan lakosság aránya, mint a városban. Az adatokat mégis fenntartással kell kezelni, tekintettel arra, hogy az írástudatlanság legalább 10%-kal nagyobb volt, különösen a regresszív írástudás miatt, amely az írástudóknak számító regrutáknál nyilvánult meg, míg ki nem derült, hogy a befejezett általános iskola után elfelejtettek írni. A döbbenetes állapot miatt, amelyben az iskolát végzett emberek tulajdonképpen írástudatlanok voltak, a tanügyben bevezették az ismétlőiskolát, amelyben két éven keresztül ismételni kellett az elemi iskolai tananyagot. Szignifikáns a tény, hogy az írástudás kedvezőtlen állapotán igyekeztek javítani, ahelyett, hogy a Nyugat-Európában is addig érvényes nézet szerint azt a személyt tekintették volna írástudónak, aki alá tudta írni a nevét. A tudat ilyen változásával egyidejűleg történt még egy változás: a nők oktatása iránti szükséglet tudatának terjedése.

A 19. század második felében Horvátországban a nemek hagyományos szerepe idomulni kezdett a modern polgári értékrendhez. Egyfelől a hagyományos patriarchális értékek érvényességének folyamatosságáról beszélhetünk, hiszen továbbra is a férfiak töltötték be a domináns szerepet, másfelől viszont megszakadt ez a folyamatosság, hiszen mégiscsak megváltozott a nemek szerepe, és idomult a polgári társadalom értékrendszeréhez. Horvátországban lassan alakult ki a polgári társadalom, ezért egyidejűleg két nemi politika létezett. Az egyik a hagyományos társadalomra vonatkozott, és a századfordulón volt érvényben, míg a másik a polgári rétegre vonatkozott, amely 1890-ben a lakosságnak csupán a 7%-át tette ki. A nemi politika a 19. században az anya, a feleség és a háziasszony szerepét akarta rákényszeríteni a nőre [3], teljesen alárendelve őt a férfinak és a családnak. A nő ilyen értelemben vett identitásának kialakítását kellett szolgálnia az iskolának is, amelynek programja és hozzáállása egyértelművé tette, hogy különbség van férfi és nő között. Kifejezett volt a vagyoni helyzet alapján való különbség is.

Az elemi népiskola befejezése után az akkori oktatási rendszer csak a közép-

osztály és a magasabb körök leányainak tette lehetővé a továbbtanulást a felső leányiskolákban [4]. A lányok többsége azonban az elemi népiskola befejezése után megszakította a tanulást. Emiatt a horvát iskoláztatásban a 19. század második felében korlátozott hatása volt a nemi politikának [5], hiszen a kislányok többségének elsődleges és egyetlen szocializációja a családon belül történt. A falusi kislányok többsége a népiskolát sem fejezte be, miközben e kislányok kisebb csoportjának számára éppen a népiskola volt a művelődés egyetlen forrása. Statisztikai adatok tanúsága szerint például a Báni Horvátországban 1885-ben csupán 593 lány járt felső népiskolába, míg az elemi népiskolát 38 820 diáklány fejezte be, ami azt jelenti, hogy akkoriban a lányoknak csak a másfél százaléka folytatta tanulmányait a nyilvános felső iskolákban.

A felső leányiskolák megnyitása jelentős haladás volt a nők oktatásában, mert a tanügyi hatóságok vették a fáradságot, hogy szabályozzák a felső leányiskolák tanterveit és fegyelmi előírásait. A kormány szerepe abból állt, hogy szabályozza a felső leányiskolákban folyó oktatás különböző aspektusait, míg megnyitásukat a helyi önkormányzatok kezdeményezték. Az első ilyen jellegű állami iskolát 1868-ban nyitották meg Zágrábban, ezért az akkori pedagógusok a horvát tanügy „új korszakának” kezdeteként tartották számon ezt az évet. E felső leányiskola megnyitásakor hangsúlyozták, hogy ezzel a lépéssel vissza akarják állítani a közoktatás dominanciáját, amelyet a 19. század 60-as éveiben élvezett. Csupán öt évvel a zágrábi felső leányiskola létrehozása után Károlyvárosban (Karlovac) is megnyílt a városi felső leányiskola. 1873-ban kezdte meg a munkát, amiben a legnagyobb érdeme dr. Ivan Šimunić polgármesternek volt, aki már 1872-ben lehetővé tette, hogy „női kézimunka” tagozat nyíljon a fő leányiskola mellett. Maga a tény, hogy a polgármester szállt síkra leányiskola megnyitásáért, arra utal, hogy növekedett a nők műveltsége fontosságának tudata, még a kisebb urbánus közösségek vezetőinél is. Egy évvel a károlyvárosi után kezdte működését a varasdi (Varaždin) felső leányiskola is. Noha Varasdon már létezett zárdaiskola, amelyet az Orsolya-apácák vezettek, Vladislav Vežić helyi tanfelügyelő kijárta, hogy a városi előljáróság 1874 júliusának végén határozatot hozott egy nyolcosztályos városi felső leányiskola megalapításáról. Az iskola 1874 novemberében kezdte meg működését, ideiglenesen a reálgimnázium új épületében, ahol két tantermet kapott. Zágráb, Károlyváros és Varasd után Pozsega (Požega) városában nyílt felső leányiskola. A pozsegai felső leányiskolát 1876-tól a kedvesnővérek vezették, akik már 1861-ben megnyitották a négyéves leányiskolát. A felső leányiskola megnyitását helyi kezdeményezés segítette. Szlavóniában a második felső leányiskola megalapításáról Strossmayer püspök rendelkezett; ez a diakovári (Đakovo) kedvesnővérek Szent Kereszt kolostorában kapott helyet. Strossmayer püspök befolyásának köszönhetően jött létre Szlavónia harmadik felső leányiskolája is, Eszéken (Osijek), 1882 végén.

A polgári középosztályból jött lányok képezték az 1884/85-ös iskolaév végén a többséget csaknem minden felső leányiskolában. A diáklányok mintegy 34 százaléka iparos vagy kereskedő családból származott. Számbelileg második helyen az állami, országos és községi tisztviselők lánygyermekai következtek, akik a felső leányiskolák diákjainak 28,5 százalékát alkották. A diáklányok körülbelül 13 százalékának apja ügyvéd, orvos, tanító, tanár vagy művész volt. Az ebbe a három kategóriába sorolt diáklányok általában a polgári középosztályhoz tartoztak, és a felső leányiskolák diákjainak mintegy 76 százalékát képezték. A diáklányok körülbelül 4 százalékának apja katona vagy katonatiszt volt. Igen csekély volt azoknak a diáklányoknak a száma, akik munkás, napszámos vagy paraszti családból származtak. Ők a felső leányiskolák növendékeinek alig 3 százalékát alkották. Még kevesebb volt azonban a felső osztálybeli (nagykereskedők, nagyiparosok, bankárok és nagybirtokosok családjából való) diáklány, mintegy 2 százalék. Az egyéb foglalkozású apák családjából való diáklányok alkották a felső leányiskolák tanulóinak 15 százalékát. A leányiskolák diákjainak vázolt összetétele elvben tükrözi Horvátország polgári társadalmának foglalkozás szerinti struktúráját.

A polgári társadalom állítólagos fejlődésének dacára a vallási és oktatási tárca 1908-as rendelete regresszív és diszkriminációs lépésnek bizonyult a nők oktatásának terén. Miután elemezte a felső leányiskolák helyzetét, a kormány vallási osztálya megállapította, hogy az oktatási rendszer nem felel meg a „jó feleség, jó háziasszony és gondos anya” [6] női identitás kialakításának.

A kormány vallási és oktatási osztálya ezért elhatározta, hogy a felső leányiskolák többé nem az addig alkalmazott tanterv szerint fognak működni, hanem az 1908/09-es iskolaévtől új tantervet dolgoznak ki számukra, amely a vallási osztály erkölcsi nézeteivel összhangban fogja nevelni a lányokat.

Az 1908-as rendelet értelmében a zágrábi országos felső leányiskola az 1909/10-es tanévtől két részre oszlott: kereskedelmi-ipari és háztartási iskolára. A heti órarend elárulja, hogy a tanügyi hatóságok visszatértek ahhoz a koncepcióhoz, amely szerint a felső leányiskolákban „jó háziasszonyokat” kell nevelni.

A tény, hogy lányok nem járhattak gimnáziumba és egyetemre, a legékeőbb bizonyítéka annak, hogy a 19. század második felének Horvátországában az oktatási rendszer hátrányos megkülönböztetésben részesítette a nőket. A tanügy ilyen diszkriminációs nemi politikája a polgári társadalom patriarchális ideológiájából eredt, amely a nő helyét az otthon meghittségében jelölte ki, és kizárta őt mindennemű közszereplésből. A magasabb képzettség egyszerűen nem illett bele a nőről alkotott képbe. Az érvényben levő, a „női” anatómiára, fiziológiára és pszichológiára vonatkozó tudományos előítéletek is eleve kizárták a nőket a magas fokú képzésből [7]. A horvátországi felsőoktatás nemi politikája annyira összhangban volt az osztrákkal, hogy abban a korban lányok nem tanulhattak sem a

bécsi, sem a zágrábi bölcsészeti és jogi karon. A bécsi Bölcsészeti Kar az első lányokat 1897-ben vette fel rendes hallgatóként, a zágrábi 1901-ben. A zágrábi Jogi Kar 1919-től nyitotta meg kapuit a lányok előtt, akárcsak a bécsi.

A nők oktatási emancipációjáért jeles személyiségek szálltak síkra, mint Marija Jambrišak, aki 1895-ben a zágrábi leánylíceum többi tanárnőjével: Marija Horvattal, Camille Lucerne-nel, Jagoda Truhelkival és Natalija Wickerhauserrel [8] együtt kérelemmel fordult a Zágrábi Egyetem szenátusához, hogy tegye lehetővé számukra a Bölcsészeti Kar előadásainak rendkívüli hallgatóként való látogatását. Kérelmüket elfogadták, és így 1895-ben ők lettek a Zágrábi Egyetem első női hallgatói. Marija Jambrišak egy sornyi előadásában kérte a felső- és magas szintű oktatás megnyitását a lányok előtt a polgári patriarchális társadalom keretein belül. Tudatában volt annak, hogy a lányok oktatási rendszerének javítását el kell fogadtatni a társadalom vezető struktúráival, amelyek kizárólag férfiakból álltak, ezért a férfiak számára elfogadható formában igyekezett megfogalmazni követeléseit [9]. Szembeszállt a nő veleszületett alsóbbrendűségére vonatkozó nézetekkel, miközben az alárendelt szerepet a szocializáció és a nevelés következményeként magyarázta. Marija Jambrišak női emancipációs törekvései azonban elsősorban a hajadonokra vonatkoztak, nem kérdőjelezte meg a férjes asszonyok anya-, feleség- és háziasszony szerepét.

A századfordulón a lányok előtt megnyíltak azoknak a tanintézményeknek a kapui is, amelyek addig kizárólag a fiúknak voltak fenntartva. Így a lányok beiratkozhattak a senji, a belovári (Bjelovar), a petrinjai, a mitrovicai és a valkóvári (Vukovar) fiú reál gimnáziumba. 1901 októberében engedélyezték a lányoknak, hogy orvosi képzésben részesüljenek, ami újabb lépés volt azoknak az előítéleteknek az elhárítása felé, amelyek a nőket kizárták egy sornyi „férfinak” tartott tevékenységből. A gimnáziumi képzés lehetősége csak 1917-ben nyílt meg a lányok előtt, de nem teljes mértékben, mert a lányok nem lehettek rendes gimnazisták ott, ahol léteztek leánylíceumok és leány reál gimnáziumok. Ily módon a középiskolai oktatásban legalább részben igyekeztek megőrizni a nemi elkülönítést. Az 1917 novemberében hozott határozatot mégis fontos lépésként értékelhetjük a középiskolai oktatásban addig érvényben levő nemi megkülönböztetés áthidalásában, mert a lányok végre rendszeresen beiratkozhattak a gimnáziumba, amelyet addig csak a fiúk látogathattak.

A 19. században a tanítónők is nemi diszkriminációnak voltak kitéve, ami a polgári patriarchális ideológiából eredt, a leginkább pedig abban nyilvánult meg, hogy kisebb volt a fizetésük és tilos volt férjhez menniük. 1874-ig a tanítónők kisebb fizetést kaptak, mint férfi kollégáik. Ez a megkülönböztetés abból az előítéletből eredt, hogy a nők nem tudnak ugyanolyan jól végezni bizonyos tevékenységeket, mint a férfiak, és ide tartozott a tanítás is. A tanítónők ebbe nem nyugodtak bele, hanem a 19. század hatvanas éveinek végén és hetvenes éveinek

elején egy sornyi nyilvános fellépéssel megpróbáltak javítani anyagi helyzetükön a férfi tanítókhoz viszonyítva. A tanítónők jogaiért folytatott harcban az első jelentősebb kiállása Marija Jambrišaknak és Marija Fabkovićnak volt a horvát tanítók Zágrábban megtartott első közgyűlésén. Marija Jambrišak és a kolléganői javasolták egy határozat szövegét, amellyel a tanítók és a tanítónők fizetésének kiegyenlítését követelték, „azonos munka, azonos fizetés; a mindenki számára azonos jog azonos fizetést és pótfizetést határoz meg, mint a tanítók esetében”. A tanítók szolidaritást vállaltak kolléganőikkel, és megszavazták a határozatot. Marija Fabković emellett javasolta, „hogy a tanító mellett a tanítónő is kapjon virilista jogot a községi tantestületben”, amit úgyszintén elfogadtak. A tanítók és tanítónők fizetésének kiegyenlítésére irányuló követelésnek az 1874. évi iskolatörvény tett eleget, amely a következő évben lépett hatályba. Noha az 1888. évi törvény a fizetés kérdésében továbbra is kiegyenlítette őket, az egy másik, csaknem megalázó módon diszkriminálta a tanítónőket. A törvénynek a tanító személyzetre vonatkozó részében ugyanis a tanítónők számára beiktattak egy új rendeletet, amely nem volt benne Mažuranić iskolatörvényében, a hírhedt 152. szakaszt, amely így szólt: „Ha a tanítónő férjhez megy, úgy tekintjük, hogy önként mondott le a szolgálatról, aki azonban 5 évnél tovább dolgozott, egy évi fizetésnek megfelelő végkielégítést kap” [10]. Ez a törvényes rendelet nem volt érvényes azokra a tanítónőkre nézve, akik már férjhez mentek, hanem csak azokra, akik 1888 után mentek férjhez. Minden tekintélyes pedagógus, köztük Marija Jambrišak is tiltakozott a tanítónők ilyen forma megkülönböztetése ellen, és a rendelet visszavonására törekedtek. A kormány részben engedett, de a tanítónők házasságkötésének tilalmára vonatkozó rendeletet egészen 1918-ig nem törölte teljesen. Hogy ennek milyen hatása volt arra, hogy a tanítónők felhagytak a munkával, bizonyítják az 1910/11-es iskolaévre vonatkozó adatok. Ebben az időszakban 26 tanítónő hagyta ott az iskolát, közülük 22 azért, mert férjhez ment. 1888-ig évente átlagosan hat tanítónő hagyta ott az iskolai szolgálatot, az 1888-tól 1918-ig terjedő időszakban számuk évi 17-re növekedett. Csak 1914-ben módosították részben a 152. szakaszt, oly módon, hogy külön kérelmezés esetén a kormány engedélyezhette a tanítónőnek a férjhezmenetelt. Ilyen kérelmezésre nem volt szükségük, ha tanítóhoz mentek férjhez. A tanügyi hatóságok vették maguknak a jogot, hogy meghatározzák, kihez mehet, vagy kihez nem mehet férjhez a tanítónő, ha azután is dolgozni szeretne, mégpedig annak ürügyén, hogy a kormány így visel gondot az anyagi és társadalmi helyzetére. Különösen megalázó volt annak a kérelemnek az előírt tartalma, amelyet a tanítónőknek be kellett adniuk, ha a tanítói szakmán kívüli egyénhez akartak férjhez menni. A 13096-os számú, 1914. május 17-én kelt rendelet ugyanis előírta azt, hogyan kell összeállítani a kérelmet. Csatolni kellett hozzá: az utolsó szolgálati helyről szóló bizonylatot, a völegény illetőségi bizonyítványát, a völegény társadalmi helyzetéről, valamint vagyoni állapotáról szóló bizonylatot. Ezt



a kormánytól kapott engedélyt a férjezett tanítónőnek csatolnia kellett a kérvényhez minden alkalommal, amikor munkahelyre pályázott.

A tanítónők folyamatos diszkriminációja ellenére számuk állandóan nőtt, és az első világháború végére csaknem kiegyenlítődött a férfi tanítókéval. Ez a tény és az iskolarendszerrel felöltött kislányok számára vonatkozó adatok, amelyeket idéztünk, egyértelművé teszik az irányt, amelyben Horvátország fejlődött a múlt századfordulón, ez pedig a nők egyre kifejezettebb bevonása a társadalom közszféráiba. A tanügy, mint az új ismeretek elsajátításának és az egyén felszabadításának rendszere, nagyban hozzájárult a képzett és öntudatos nők számának növekedéséhez, és rendkívüli egyének erőfeszítéseinek hála, letette a nő új felfogásának alapjait, mind a férfiak, mind a nők szemszögéből. Éppen a múlt századfordulón képzett nők sorából emelkedtek ki a női jogok legerőteljesebb szószólói, akik közvetlenül a második világháború kitörése előtt Horvátországban megalakították a szüfrazsett mozgalmat.

#### JEGYZETEK

- [1] Ida Ograjšek Gorenjak, „On uči, ona pogađa, on se sjeća, ona prorokuje”. Pitanje obrazovanja žena u sjevernoj Hrvatskoj krajem 19. stoljeća, u: Žene u Hrvatskoj. Ženska i kulturna povijest, priredila Andrea Feldman, Institut „Vlado Gotovac”, Ženska infoteka, Zagreb, 2004., str. 158. – 159.
- [2] Antun Cuvaj, Građa za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije: od najstarijih vremena do danas, VI, Odjel za bogoštovlje i nastavu, 1910 – 1913, str. 12.
- [3] A nő „jó háziasszony” identitása nem volt egyértelmű, tekintettel arra, hogy ez a szociális helyzetétől függött. A falusi nők kötelezettségei jelentős mértékben különböztek a városiakétól. Bővebben lásd: Dinko Župan, Dobro kućanice. Obrazovanje djevojaka u Slavoniji tijekom druge polovice 19. stoljeća, u: Scrinia Slavonica 9 (2009), str. 233.
- [4] A közép- és felső osztálybeli lányok külön problémát jelentettek a felső leányiskolák alapítása előtt. Tekintettel arra, hogy az akkori iskolák zöme kizárólag a fiúk számára volt előirányozva, a tehetőszülők ausztriai internátusokba küldték leánygyermeküket, vagy idegen házitánítóknak fizettek, hogy tanítsák őket. Bővebben lásd: Ida Ograjšek Gorenjak, „On uči, ona pogađa, on se sjeća, ona prorokuje”. Pitanje obrazovanja žena u sjevernoj Hrvatskoj krajem 19. stoljeća, str. 162. Mivel arra a korra a nemzeti identitástudat erőteljes ébredése és a nemzeti mozgalmak megjelenése a jellemző, az idegen házitánítókra mint az elnemzetietlenítés és germanizálás felé vezető lépésre tekintettek.
- [5] A nemi politikát tükrözi a torna is, amelyet 1874-ben törvényileg vezettek be kötelező tantárgyként. „A fiúk tornájának sokban kell különböznie a leányok tornájától. Arra ugyanis, amit a fiúk nagyobb ereje el tud viselni, nem mindig képes a lányok gyengédebb alkata. Hiba lenne tehát, ha olyan gyakorlatokat adnánk a leányoknak, amelyek nem felelnek meg a természetüknek, és amelyek túlságosan megterhelnék és kifárasztanák az erejüket.” Bővebben lásd: Stjepan Basariček, Pedagogija, III. dio: Posebno obukoslovje, Zagreb, 1884., str. 379. A lányok számára egyszerű tornagyakorlatokat irányoztak elő, amelyek kizárták a szertornát, lóugrást, létrára mászást, továbbá „közönséges mozdulatokat”, amilyen a guggolás, térdemelés, hátrahajlás. A tornának az volt a feladata, hogy felfrissítse és fejlessze a női testet, hogy az képes legyen természetes társadalmi szerepének betöltésére, vagyis a lányok tornáztatásának az volt a célja, hogy egészségesre nevelje őket, hogy hozzájárulhassanak a társadalom

- egészséges reprodukciójához. Bővebben lásd: Suzana Jagić, „Jer kad žene budu žene prave...” Uloga i položaj žena u obrazovnoj politici Banske Hrvatske na prijelazu u XX. stoljeće, u: Povijest u nastavi, Vol. VI, 11, lipanj (2008), str. 82.
- [6] Abban a korban fontos szerepe volt a „Dobre kućanice” című könyvnek, amely minden szociális réteg nőtagjainak íródott. Tanácsokat adott a falusi és a szegény városi családok asszonyainak (hogyan kell tisztítani a tetveket, melyek a legegészségesebb konyhai edények, hogyan kell tisztítani a zsírfoltokat, hogyan etetni a csibéket stb.), s ugyanakkor a gazdagabb családok leányainak, hogyan viszonyuljanak a cselédekhez. Bővebben lásd: Davorin Trstenjak, Dobra kućanica, Zagreb, 1880.
- [7] „A férfi teste nagyobb, erősebb és szögletesebb, arcvonásai keményebbek és kifejezettebbek. A nő teste ezzel szemben apróbb, gyengébb és kerekdedebb, arcvonásai finomabbak és kellemesebbek. Hasonló különbség mutatkozik lelki szempontból is. A nő többet és könnyebben észlel, és észleléseinek alkalmasint hasznát veszi. A férfi sok mindenen átfut, de amit észrevesz, az általában egyértelmű és teljes. A nőnél a fantázia és a megérzés munkál, a férfinál pedig az ész és az akarat. Ezért objektívebb az ítélete is, míg a nőé szubjektív, ti. ő magának a tárgynak a megjelenéséből alakítja ki ítéletét, a nő pedig abból, hogyan hatott érzékeire az adott tárgy. A férfi az észnek rendeli alá az akaratát, a nő pedig a megérzésnek. Tevékenységét ezért túlnyomórészt elvek határozzák meg, a nőét pedig a szeretet vagy a külső benyomás.” Bővebben lásd: Stjepan Basariček, Pedagogija, I. dio: Uzgojoslovlje, Zagreb, 1880., str. 200.
- [8] A zágrábi leányliceumot 1892-ben alapították, nyolc évig működött, és két korszakra osztható. Az első négy osztály után a lányok megszakíthatták a tanulást, szakiskolába iratkozhattak vagy folytathatták a tanulást. Az ötödik osztályban választhattak: pedagógiai, általános vagy klasszikus irányban tanulhattak tovább. Ha a pedagógiát választották, tanítónők lettek, ha az általános irányzatra iratkoztak – nevelőnők lettek; a klasszikus irányzat viszont az egyetemi tanulmányokra készítette fel őket. A nyolc év alatt a következő tantárgyakat hallgatták: hittan, horvát nyelv, francia nyelv, német nyelv, világirodalom, történelem, földrajz, matematika, fizika, természeti ismeretek és propedeutika, rajz, ének, torna és szépírás. A kötelező tandíj miatt a liceum eleve elérhetetlen volt a nagyközönség számára, és csak a polgári középosztály leányai számára volt biztosítva. Bővebben lásd: Slavko Cuvaj, Građa za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije: od najstarijih vremena do danas, Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu, 1910 – 1913; VI, str. 379. – 384.
- [9] Marija Jambrišak érdekes érvekkel támasztotta alá állításait és követeléseit. Nem szállt szembe azzal, hogy a nőnek otthon a helye, sem társadalmilag meghatározott anya- és feleségszerepével, az ilyen nőt „az emberiség papnőjének” nevezte, vagy „napnak, amely szépre és igazságosságra neveli a gyermeket”. Kiemelte a nők oktatásának szükségességét, hogy minél jobban betölthessék szerepeiket és megállíthassák az elnemzetietlenítés folyamatát. Bővebben lásd: Ida Ograjšek Gorenjak, „On uči, ona pogada, on se sjeća, ona prorokuje”. Pitanje obrazovanja žena u sjevernoj Hrvatskoj krajem 19. stoljeća, str. 167.
- [10] Građa za povijest školstva VII., str. 712.

#### FORRÁSMUNKÁK

Basariček, Stjepan, Pedagogija, I. dio: Uzgojoslovlje, Zagreb, 1880.

Basariček, Stjepan, Pedagogija, III. dio: Posebno obukoslovlje, Zagreb, 1884.

Cuvaj, Antun, Građa za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije: od najstarijih vremena do danas, Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu, 1910 – 1913; VI

Grada za povijest školstva VII.

Trstenjak, Davorin, Dobra kućanica, Zagreb, 1880.

#### IRODALOM

Jagić, Suzana, „Jer kad žene budu žene prave...”. Uloga i položaj žena u obrazovnoj politici *Banske Hrvatske na prijelazu u XX. stoljeće*, u: Povijest u nastavi, Vol. VI, 11, lipanj (2008.)

Ograjšek Gorenjak, Ida, „On uči, ona pogađa, on se sjeća, ona prorokuje”. Pitanje obrazovanja žena u sjevernoj *Hrvatskoj krajem 19. stoljeća*, u: Žene u Hrvatskoj. Ženska i kulturna povijest, priredila Andrea Feldman, Institut „Vlado Gotovac”, Ženska infoteka, Zagreb, 2004., str. 157. – 179.

Župan, Dinko, Dobro kućanice. Obrazovanje djevojaka u Slavoniji tijekom druge polovice 19. stoljeća, u: *Scrinia Slavonica* 9 (2009.), str. 232. – 256.

## A magyar és a német népiskolák és a néptanítói szaktudás fejlődése a történelem sorában

*A 19. századi fejlődés egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció megjelenése, amelynek következtében létrejönnek a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok. Némi időeltolódással megjelennek a német, majd a magyar tanítóképzésre irányuló törekvések, és ezzel párhuzamosan létrejön a népiskolák tanítóinak szakmai csoportja a felsőbb iskolák tanárai mellett. A népiskolai tanítóknál megjelenik az igény a gyakorlati tudásra. Ez a tudás lesz a 19. század második felében a népiskolák gyakorló szakemberei tudásának alapja.*

### A néptanítói szaktudás megjelenésének kezdetei

A tanítóképzésre irányuló első törekvések Franciaországban a 19. század végén, a német nyelvterületen a 18. század elején jelennek meg. A felvilágosult abszolutizmus reformjait követően egyre inkább megerősödött az a felfogás, amely az állami beavatkozást a polgárok nevelésébe szükségessé tette. Az állami beavatkozás első formája a protestantizmus nyomán alakult ki. A német fejedelemségek egy része már a 17. században bevezeti a tankötelezettséget, majd előírják az iskolaállítási kötelezettséget is. Az állami beavatkozás következő szintje az állami felügyeleti jog szabályozása volt, amelynek következtében fokozatosan megjelennek az államok nemzeti tanfelügyeletei, illetve a tanügyigazgatás rendszerei (*Németh és Pukánszky, 2004*). Hazánkban csak az 1868. évi népoktatási törvény szüntette meg az egyházi iskolázás kizárólagosságát, és alakította ki a meglévő felekezeti iskolákat tudomásul véve és érintetlenül hagyva a népiskolák rendszerét, bevezette a 6-12 év közötti tankötelezettséget. A törvény megjelenését követően az állam jelentős szerepet töltött be az állami tanítóképzők felállításának szorgalmazása terén is, mellyel a tanítóképzés színvonalának emelését is megcélózta. A 19. században jelentős változások figyelhetők meg mind a magyar, mind a német népiskolák fejlődésében.

A 18. század tanítóképzése, a tanítók képzettsége, iskolázottsága Magyarországon még igen változatos képet mutat. A tanítók egy részéből a képzés intézményesülése előtt, a népiskola elvégzése után lett segédtanító, majd tanító fiú, a népiskolai tanítók másik része latin középiskolát végzett, de nem mindig végeztek el valamennyi osztályt. Voltak közöttük azonban olyanok is, akik akadémiai végzettséggel rendelkeztek. Mellettük a 15-16. századtól kezdve megjelenik a tanítással alkalmoszerűen, majd hivatásszerűen foglalkozó világi szakemberek, a mesterek (rector, ludi magister stb.) rétege, kezdetben a városi plébániai, később

a növekvő számú falusi iskolákban. A velük szemben támasztott követelményeket különféle egyházi előírások, illetve helyi megállapodások szabályozták. A 16-17. században a nagy iskolavárosok kollégiumai köré kiépülő protestáns, elsősorban református iskolahálózatokban a falusi és mezővárosi kisiskolákban a további tanulmányaik magalapozása céljából diákok vállaltak tanítói szolgálatot.

A 18. századtól kezdődően az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a mindenki számára megszerezhető műveltség igénye állt. A nép egészére kiterjedő iskoláztatás szükségessé tette a szaktudással rendelkező szakképzett segítők, néptanítók képzését. A 18. században a tanítóképzés még változó színvonalon mozgott. Még élt az a középkorban gyökerező elv, miszerint abból lehet tanító, aki az oktató anyagot alaposan ismeri, erkölcsös magaviselettel és életmóddal rendelkezik. Az elméleti pedagógiai és módszertani előképzettség nem volt előfeltétel. Ebből következett, hogy a tanító kedve szerint azt taníthatott, amit akart (Németh, 1990; Pukánszky, 2005).

Az intézményes tanítóképzés másképp alakult a protestánsoknál és a katolikusoknál. Míg a katolikus népoktatási hálózat megszilárdulását, további szétterülését az 1777-es és az 1806-os Ratio egyaránt segítette, addig a protestánsok iskolaügye más fejlődést mutatott. 1790 óta egyházi-tanügyi autonómiával rendelkeztek, melynek következtében a Ratio intézkedéseit sem vették magukra nézve kötelezőnek (Mészáros, 2000).

A katolikusok egy új népoktatási intézménytípust, a norma-iskolaegyüttest hozták létre. Az első normaiskolát Bécsben, 1771-ben nyitották meg, majd ezt követően a pozsonyi (1775) normaiskola mellé sorban nyíltak meg a tankerületi székhelyeken a normaiskolák.

Mint az ismert tény, az intézmény két fő részből állt: törzsét a háromosztályos normanépiskola alkotta, amelyben a zsinórmértékül szolgáló norma-módszerrel tanítottak. Az iskola másik része normaiskolával kapcsolatosan működő tanítóképző tagozat, a rajziskola és az ének-zeneiskola volt. A tanítóképző tagozat a normarendszer elsajátítását szolgáló rövidebb hosszabb ideig (két hónaptól egy évig) tartó tanfolyamok helyszíne volt (Németh, 1990). Alapvető célját az első Ratio Educationis XLVIII. paragrafusában pontosan megfogalmazza: „ezen iskolák főcélja abban rejlik, hogy az egész országban elhelyezett népiskolák élére állandó tanítók bennük képeztesse, akik mindenütt ugyanazon tanítási módszert vezetnek be és állandóan megtartják. ... ezek mintegy mintái és nevelőintézetei a többieknek” (Ratio Educationis, 1777, közli: Dombi, 2000, 97). Célja tehát az volt, hogy az ország különböző részein levő normaiskolák élére állítandó tanítókat képezzenek, akik meghonosítják, és folyamatosan fenntartják a tanítás norma-módszerét. Mivel ezek az iskolák példaként álltak a többiek előtt, a „tanítók nevelőkertje” (Németh, 1990) volt, normaiskoláknak nevezték őket.

A pedagógiai tárgyakat kezdetben a normaiskola vallástanára oktatta, aki a teológusok gyakorlati pedagógiai képzését is ellátta. A normaiskola tantárgycsoportjait, melyek a szakmai ismeretek elsajátítását és a szakmai „kompetenciatar-talmak” kialakítását szolgálták, a következő tantárgycsoportok alkották: a vallás-és erkölctan, a mindenki számára szükséges ismeretkörök (írás, olvasás, számolás, szép- és helyesírás, helyes viselkedés), a leendő tanítók számára szükséges tantárgyak (metodika, oktatási gyakorlat, iskolai fegyelemtan, katalógus vezetése, vizsgáztatás). A végzett növendékek bizonyítványt kaptak, amit az iskolai fel-ügyelő, az igazgató és a hitoktató írt alá. Az 1806-os Ratio Educationis továbbra is fontosnak tartja a már korábban megfogalmazott „szakmaikompetencia-elvá-rást”, „mindegyik tanítótól megkívánja a pedagógiai-didaktikai képzettséget, va-lamint a hazai nyelv ismeretét is” (Németh, 1990: 12).

A normaiskola tanítóképző tagozata, a „schola praeparandum” a növendéke-ket a tanítói munkára készítette fel. A tanulók speciális pedagógiai tárgyakat ta-nultak, mint pl. a normarendszert, azaz a népiskolai tantárgyak általános és speciális módszertanát, valamint a többi tanítói tárgyat. A jövőben tanítókkal hit-tan-, rajz- és énektanár foglalkozott. A féléves elméleti-gyakorlati képzést lezáró vizsga után, a megkapott bizonyítvány birtokában képesített tanítóként tevékeny-kedhettek úri családok magánnevelőjeként vagy a népiskolák tanítójaként (Né-meth, 1990: 13).

A normaiskolában a tanítóképzés I. Felbiger (1724-1788), sagani apát által kidolgozott oktatási módszer szerint folyt. Felbiger a Poroszországhoz tartozó szi-léziai Sagan városában alakította ki a sagani módszert (a normarendszer másik elnevezése), az ottani oktatás színvonalának emelése érdekében, ami hamar széles körben elterjedt Poroszországban és Ausztriában is (Németh, 1990). A zsinórmér-tékül szolgáló norma-módszer az osztályfoglalkoztatási rendszer egyes elemeit foglalta rendszerbe (Pukánszky, 2005). A normarendszer, melynek mintájára min-den népiskolában tanítani kellett (innen a „norma” elnevezés) a három elemi kész-ség (írás, olvasás, számolás) és az olvasókönyv feldolgozásának módszerét nyújtotta (Németh, 1990).

Felbiger normamódszerét az állam tanügyi szervei igyekeztek széles körben elterjeszteni. A protestánsok éppen ezért tanügyi autonómiájukra hivatkozva kez-dettől fogva elzárkóztak attól, hogy normaiskolába engedjék tanítójelöltjeiket. Vallásszabadságuk megsértését látták a királyi rendeletekben, mivel azok a tanítói állás elnyerését a normaiskola elvégzéséhez kötötték. A protestánsok a tanítókép-zést kollégium-típusú iskoláikban végezték. A tanulmányok végső célja pedig ha-gyományosan a lelkészképzés volt; pedagógiai ismereteket csak az 1790-es évektől oktattak. A kollégiumokban a lelkészeknek készülő felsőbb osztályos ta-nulók pedagógiai gyakorlatot szereztek, miközben tanították elemista társaikat. A tanítást végző nagydiák-segédtanítók kezdetben felügyelet nélkül tanítottak, a



neveléstani stúdiumok hiánya később azonban egyre jobban érzékelhetővé vált. Éppen ezért Sárospatakon 1791-től kezdve megszervezték a paedagogarcha állást, ami olyan tanár alkalmazását jelentette, aki az osztálytanító öregdiákok munkáját felügyelte (*Pukánszky*, 2005). Először Tóth Pápai Mihály töltötte be az állást 1791. január 27-én, akit emellett miután Bécsben az „orvostudori” rangot elnyerte, a sárospataki főiskola orvosává választották meg. Pedagogiarchaként fő kötelessége volt a nyilvános- és magántanítók munkájának figyelemmel kísérése, rendszeresen látogatta az óráikat, melyekről tapasztalatait jegyzőkönyvben vezette, amit a rektornak adott át. Emellett intézte a tanulók fegyelmi ügyeit, ellátta az egészségügyi felügyeletet, és 1796. június 11-től a neveléstan, természetrajz és egészségtan tantárgyakat tanította. A tudós professzor 1805-ben mondott le hivataláról (*Dombi*, 2000). A protestáns kollégiumok teljes tanügyi autonómiája azt is jelentette, hogy egy országosan elfogadott egységes rendelkezés hiányában egymás módszertanát sem követték. Debrecenben csak 1823-ban szervezték meg a pedagógiatanári állást.

### A néptanítói szaktudás elkülönülésének kezdete

A néptanítói szaktudás elkülönülésének kezdete az első önálló, két évfolyamos magyar katolikus tanítóképző (*Eger*, 1828) alapításával kezdődik. Ezt megelőzte a Szepeskáptalanban 1819 őszén megnyílt első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német tannyelvű tanítóképző intézet létrejötte. Mindkét intézményt Pyrker László (1772-1847), a nagy műveltségű püspök, későbbi egri érsek, a korabeli magyar művelődés számos területén tevékenykedő kiváló alakja alapította. A mesterek kiművelését célzó saját önálló tanítóképzés alapítására az az elmaradottság késztette az érseket, amit egyházmegyei látogatásai során tapasztalt, és amit az egyházi felügyeleti vizitációk jegyzőkönyvi megjegyzései a falusi népiskolákról tartalmaztak. Véleménye szerint azok a tanítók is még tanulásra szorultak volna, akikkel találkozott. Egyre sürgetőbb problémát jelentett a katolikus népiskolák ellátása megfelelő tanítókkal, mivel a megnövekedett és szétterült népiskola-hálózat egyre több kellően felkészült tanítót kívánt meg (*Szakál*, 1934; *Mészáros*, 2000). Az intézet ünnepélyes megnyitására 1828. november 11-én került sor, miután a királyi megerősítő levél is megérkezett, és az anyagiakat Pyrker jelentős pénzalapítvánnyal megalapozta, amit az egyházmegye papsága jelentős összeggel kiegészített. Az új intézmény céljait az érsek 5000 forintos letétje és mások adományai – az egyházmegye adakozásából 22 0000 forint gyűlt össze – biztosították. Az intézet közvetlenül a Helytartótanács felügyelete alá tartozott; első igazgatója Rajner Károly (egyházi), tanárai Maskovics Mihály (egyházi), Wilt György („hangázmester”) és Rudassy László kántor voltak. E két utóbbi világi személy volt (*Szakál*, 1934). Ennek az alapszintű általános tanulmá-

nyokra épülő középfokú tanítóképzőnek az volt az elsődleges célja, hogy az egyházmegye falvait kántortanítókkal lássa el. Az intézet tanügyi vezetője a pedagógiatanár volt, aki közismereti tárgyakat is oktatott. A jelentkezőknek szigorú felvételi vizsgát kellett teljesíteniük, ahol a testi alkalmasságot és a beszédkészséget vizsgálták. Emellett a jelentkezés alapfeltétele a gimnáziumi vagy filozófiai tagozati végzettséggel való rendelkezés, és az iskolamesteri és kántori teendőkre való alkalmasság volt. A felvételi vizsga sikeres teljesítése után az érsek és a főkáptalan vette fel az intézetbe a növendéket. A tanítóképző tananyagát a képzési célok határozták meg. Legfőbb tárgy az iskolai tanítás és nevelés tudománya volt, ami mellett az első évben a hittudomány, értelmes olvasás, szép- és helyesírás, számvetés szabályai, levelek fogalmazása tartozott a tárgyak közé. Másik fontos tantárgysorozat volt az ének és a zene, a pap melletti szolgálatok tanulása és a Heves megye számvevője által kidolgozott utasítás a jegyzői hivatalra. A második évben a zene és az egyházi funkciók begyakorlására került sor. A tanítás- és neveléstant mindig egy áldozópap tanította, illetve a zenét a másodéveseknek a templomban és a temetéseken „hangász” oktatta. A tanulóknak csak olvasókönyvük és hittankönyvük volt. Minden félévben vizsgát kellett teljesíteni; a 2. év végén lehetett a bizonyítványt megszerezni, de aki nem akart kántor lenni, az már az első év végén megszerezhetette a tanítói oklevelet (*Szakál*, 1934). Az egri tanítóképző nagy előnye volt, hogy az oktatás magyar nyelven folyt, továbbá az is, hogy ez az intézet kizárólag a falusi népiskolák számára képezte a tanítókat.

Az egri tanítóképzőből kerültek ki a korszak első olyan kántortanítói, akiknek az iskolai tanítás mellett egyházi feladatokat és jegyzői teendőket kellett ellátniuk. Ez az önálló intézet a normaiskolánál magasabb színvonalú képzést nyújtott. Hosszabb ideig tartott, rendszerezve tanította a népiskola tananyagát, pedagógiai elméleti tárgyak oktatása mellett gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati képzéséről és zenei oktatásáról (*Németh*, 1990).

Pyrker kezdeményezésének hatására az 1840-ben megszületett királyi rendelet további öt hasonló katolikus tanítóképző felállítását rendelte el: Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán. Az 1770-es években létrehozott normaiskola-együttesek tanítóképző tagozatai továbbra is működtek Budán, Győrben, Pozsonyban, Kassán és Nagyváradon (*Pukánszky*, 2005).

A „Magyarország elemi tanodáinak szabályai” című első állami magyar nyelvű tanügyi rendelkezés 1845-ben jelent meg, ami ugyan állami előírás volt, mivel azonban ekkor még csak az egyházak, felekezetek tartottak fenn iskolát, csakis a katolikus népiskolákra vonatkozott. A protestánsok tanügyi autonómiával rendelkeztek. A rendelkezés a katolikus népiskolákat szorosan az állami szervek illetékessége alá rendelte. A tanügyigazgatás legalsó szintjén a helyi plébános állt, aki a területén lévő népiskola, népiskolák igazgatója volt. Egy katolikus esperesi kerület katolikus népiskolái az esperes felügyelete alatt álltak. Az esperes, mint

espereskerületi népiskola-felügyelő, a tankerületi főigazgató hatásköre alá tartozott. A Helytartótanács tanügyi osztálya volt a tankerületek legfőbb irányítószerve. A megyéspüspökök csak a népiskolai hitoktatást felügyelték (*Mészáros, 2000*).

A protestánsoknál a tanítóképzésnek két módja volt: a kollégiumok és gimnáziumok mellett működő tanítóképző intézeteket és segédtanító-rendszert működtettek. A segédtanító-rendszer az 50-es években virágzott. Minden egyházmegye területén működött egy esperesi felügyelet alatt álló vizsgálóbizottság, melynek tagjai jelesebb tanítók és a tanügy iránt érdeklődő lelkészek voltak. Az egyházmegyében működni akaró segédtanítóknak bizottság előtt vizsgát kellett tenniük, majd a sikeres vizsga után a tanítójelölteket rendes tanítónak választhatták. A jelölteknek a gimnázium VI. osztályának megfelelő tudásszinttel kellett rendelkezniük hittanból, nyelvészetből, reáliákból, neveléstanból, továbbá rendelkezniük kellett a hittantanítás készségével. A vizsgát eredményesen letett tanulók oklevelet kaptak. A tanítóképzés másik módja a tanítóképző intézetekben valósult meg. A korábbi református tanítóképzők nem voltak önállóak, a fő- és középiskolákhoz tartoztak (*Szakál, 1934*). Az első önálló pedagógiai tanszék Debrecenben az 1820-as évek elején jött létre, melynek első professzora Zákány József (1785–1857) volt. A kollégiumi tanítóképző egyetlen szaktanáraként három éven keresztül tartott neveléstan és szakmódszertan előadásokat a leendő tanítók számára.

Az evangélikusok 1829-ben, Sopronban vezették be a tanítójelölteknek a pedagógiai előadásokat. A régebbi alapítású medgyesi, nagyszebeni, segesvári képzők mellett 1845–47 között további kétéves evangélikus tanítóképzőket hoztak létre Felsőlövön, Szarvason, Brassóban és Nyíregyházán (*Németh, 1990*). Az 1857-ben újra felállított és átszervezett szarvasi tanítóképző a gimnáziummal együtt működött. A tanítóképző diákjai a tanítói hivatáshoz nélkülözhetetlen tárgyakat együtt tanulták a gimnázium tanulóival. Azon tantárgyak alól felmentést kaptak, amelyek a tanítói munka betöltéséhez nem voltak szükségesek. A tanárok közösek voltak: két képezdei tanárt alkalmaztak. A tanítóképzőbe való felvétel feltétele a testi és lelki alkalmasság és a gimnázium vagy reáliskola harmadik osztályának elvégzése volt. A képzés öt éven keresztül folyt. Az első év az előkészítés, ahol a növendékek a gimnázium negyedik osztályának tárgyait tanulták a görög nyelv kivételével, ami helyett a rajzolást, a szépirást, az éneket és a zongorázást gyakorolták. A második és harmadik évben került sor az elméleti képzésre, amit a gimnázium ötödik és hatodik évfolyamának osztályaival együtt végeztek. Együtt tanulták a vallástant, a német nyelvet, a magyar nyelvet és irodalmat, a világtörténelmet és természettudományokat. A tanítóképzés céljainak megfelelően külön tanulták többek között a rajzot, éneket és zongorázást, a népszerű neveléstant, módszertant, egészségtant, tornát és orgonálást. A gyakorlati képzés a negyedik, ötödik évben történt párhuzamosan a gimnázium hetedik és nyolcadik osztályának teljesítésével (*Szakál, 1934*).

## A magyar néptanítószakma gyors fejlődése

A modern magyar néptanítószakma a kiegyezést követően indult gyors fejlődésnek. Ez a folyamat szoros kapcsolatban áll az Eötvös József nevéhez fűződő, a magyar népoktatás történetében jelentős fordulatot eredményező modernizációval. A kultuszminiszter népoktatási törvényével (1868. 38. tc.) megkezdődik a népoktatásügy törvényileg szabályozott rendezése.

A népoktatási törvény nagy gondot fordított a tanítóképzésre, kulcskérdésnek tekintette színvonalának emelését. Előírta, hogy az ország területén 20 tanítóképzőt kell felállítani, és a gyakorlati képzés érdekében mindegyik mellé gyakorló elemi iskolát és 2 hold kertet kellett kialakítani. A háromévvessé vált tanítóképző önálló szakiskolaként jelent meg, ami az elméleti pedagógiai képzés mellett törekedett a színvonalas gyakorlati képzés megvalósítására. A tanítóképzőbe jelentkezőnek bizonyítvánnyal kellett testi alkalmasságát igazolnia, valamint a gimnázium vagy a polgári iskola 4. osztályának megfelelő műveltséggel kellett rendelkeznie. Abban az esetben, ha végzettségét bizonyítvánnyal nem tudta igazolni, akkor felvételi vizsgát kellett tennie. A felvétel alsó korhatára a betöltött 15. életév volt. A képző elvégzése után egy évet gyakorló tanítással kellett töltenie minden növendéknek, majd ezt követően két éven belül képesítő vizsgát kellett tenni elméleti tárgyakból és a tanítás gyakorlatából. Sikeres vizsga esetén a növendékek oklevelet kaptak.

A törvény rendelkezett a tanítónőképzőkről is, amelyek némi módosítással ugyanúgy működtek, mint a tanítóképzők. A nők számára létrehozott tanítóképzők bentlakásosak voltak, amelyek egy felügyelő tanítónő irányítása mellett működtek. A betöltött 14. életévhez, a felső népiskola elvégzéséhez és szigorú vizsgához volt a felvétel kötve. A tanári testületben szerepeltek férfi és női tanárok is. A tantárgyak némi kisebb módosítással megegyeztek, kiegészülve az önálló tárgyként szereplő női kézimunkával. A tanítóképző elvégzése után a nők rögtön képesítővizsgát tehettek és oklevelet nyerhettek (*Németh, 1990*).

Az állami képzők mellett továbbra is működtek a korábban alapított felekezeti képzők, melyek 3 évfolyamúvá alakítása csak lassan valósult meg. A két évfolyamos képzők három évfolyamúvá válását az anyagi áldozatok elkerülése, a felekezeti féltékenység és politikai nézetek is lassították.

Királyi katolikus tanítóképzőt a népoktatásügyi törvény megjelenése után Besztercebányán hoztak létre, ami 1872-ben megszűnt, illetve Esztergomban, Győrben, Kalocsán, Kassán, Nagyszombaton, Nagyváradon, Pesten, Pécsen, Sopronban, Szatmárnémetiben működtek. Püspöki alapítású katolikus képzők pedig Csíksomlyón, Egerben, szegeden és Szepesváralján voltak. Tanítónőket Pesten, Nagyváradon, Szatmárnémetiben, Kassán és Sopronban képezték.

A görög katolikus tanítókat Balázsfalván, Nagyváradon, Ungváron és Sza-

mosújváron képeztek, míg görög keleti oláh tanítóképzés Zomborban folyt, ahol 1873-tól tanítónőket is fogadtak (*Szakál, 1934*). A katolikus képzőkben magasabb volt a magyar diákok aránya, mint az állami képzőkben (*Donáth, 2008*).

A református tanítóképzők elhelyezkedését szemügyre véve látható, hogy azok megmaradtak a régi helyükön, így Debrecenben, Nagykőrösön és Nagyegyházen működtek. Tanítónőképzője nem volt a református felekezetnek ebben az időben. A sárospataki tanítóképzőt átvette az állam, az 1876-ban felállított pápai pedig erősen a pápai főiskolától függött (*Szakál, 1934*). Körükben a nem magyar anyanyelvűek aránya nem haladta meg az 1%-ot sem (*Donáth, 2008*).

Az evangélikusok tanítóképzőket Felsőlövön, Sopronban, Nyíregyházán állítottak fel, amit 1881-ben Eperjesre költöztettek át, majd Nagyrocén hoztak létre, ami 1872-ben megszűnt, továbbá Besztercén, Brassóban, Medgyesen, Nagyszebenben és Segesvárott hoztak létre képzőket. Ezt a sort kiegészíti még az 1873-ban Eperjesen és 1881-ben Selmechányán megnyitott tanítóképző. A szarvasi gimnáziummal együtt működő képzőintézetet hosszabb szünet után 1877-ben nyitották meg újra (*Szakál, 1934*). Az evangélikus tanítóképzők tanulói körében a magyarok és a németek jelentős számban voltak jelen (*Donáth, 2008*).

Az izraelitáknak alapításától kezdve mindvégig működött a budapesti tanítóképző intézete.

Trefort Ágoston rendeletei rámutatnak arra, hogy a felekezetek által fenntartott tanítóképzők sokszor nem feleltek meg a törvény előírásainak. Az 1874. évi 32.632. számú rendeletében felhívja az egyházi főhatóságok figyelmét arra, hogy alkalmazkodjanak az elvárásokhoz. Rendeletét az összes tanfelügyelőhöz eljuttatta. Sok helyen nem követelték meg a szükséges előtanulmányokat, és a 17. illetve 18. életév előtt is kiadtak tanítói oklevelet. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy 1880-ban még 27 felekezeti képző nem rendelkezett a népoktatási törvényben előírt tanítóképző mellett működő gyakorlóiskolával. Gondot jelentett az is, hogy több képzőben csekély eredménnyel valósult meg a magyar nyelv tanítása (*Szakál, 1934*).

A hároméves állami tanítóképzők számtalan előnyük ellenére nem tudták megvalósítani a népoktatási törvényben megfogalmazott elképzeléseket. A hároméves képzési idő kevésnek mutatkozott a kellően megalapozott alapképzés el-sajátításához, illetve a színvonalas elméleti és gyakorlati szakképzés megvalósításához. Nehézséget okozott az egy- vagy kétéves gyakorlat beékelődése a képzési időbe, továbbá a tanítójelöltek eltérő, gyakran alacsony előképzettsége egy előkészítő évet tett volna szükségessé. A hiányosságok pótlását az 1881-ben kiadott minisztériumi rendelettel életbe lépő négyéves tanítóképzővel kívánta a közoktatásügyi kormányzat korrigálni. Az új típusú tanítóképzés koncepcióját Gyertyánffy István (1834-1930), a budai tanítóképző intézet igazgatója dolgozta ki, amit próbaként 1879-ben bevezettek oly módon, hogy a már meglévő három osztály elé

rendeleti úton egy előkészítő osztályt állítottak fel. A kétévi próba után az 1881. évi rendeletet követően 1884-re már az összes állami képző négy évfolyamúvá vált. A képző alapos, praktikus általános és szakmai műveltségen alapuló tananyaggal rendelkezett, melynek célja az volt, hogy a tanító ne csak a település tanulói fűjűségának, hanem a település felnőtt lakosságának szellemi vezetője legyen. Az 1881. évi rendelet az 1920-as évekig meghatározta a hazai tanítóképzés szervezeti kereteit (Németh, 1990, Szakál, 1934).

### A német népiskolák helyzetéről 1870/71 után

A német államokban a 19. század közepe után a népiskolák jelentőségének új tudata kezdett el kialakulni, amelyek az iskolatörvények reformtörekvéseiben és változásaiban fejeződtek ki. A képzést egyre inkább értéknek tekintették, amelyre egyrészt a lakosság minden rétege igényt tarthat, és amely másrészt nemcsak a magánszektornak hozott hasznot, hanem közvetlenül az állam fejlődésére és annak boldogulására is hatással volt. Egyre gyakrabban indultak ki abból, hogy egy jobb általános képzés a nem privilegizált társadalmi rétegek számára a közjó előnyös fejlődése szempontjából is szükséges (Paulsen, 1903). A német népiskolák helyzetének elemzését a kritikus időszakban megnehezíti az egymástól legtöbbször eltérő igazgatású és kormányzati szerkezetű különböző kisállamok léte. Német népiskola, nem létezett. Megbízható kijelentéseket a népiskola mindenkori helyzetéről és a népiskolai tanítókról csak az egyes német államokban tehetünk. Ha az össznémet helyzetet vizsgáljuk, akkor ésszerűbb tendenciákat megállapítani, a népiskolákkal kapcsolatban általában felmerülő problémákkal foglalkozni, és azt a kérdést feltenni, hogy milyen körülmények álltak kapcsolatban a német határokon átvélően a népiskolai tanítók munkájával.

A német népiskola a 18. század második felében II. Frigyes porosz király által bevezetett általános tankötelezettség következtében jött létre. A gimnáziumok, polgári-, közép- és reáliskolák mellett egy új iskolaformát hozott létre. Az iskolatípusok sokszínűsége és különbözősége szükségessé tette a tanári állomány differenciálását, mivel minden iskolaforma elé más társadalmi elvárásokat állítottak, mindegyik más „ügyfélkört” szolgált ki. Ez a differenciálás a különböző tanártípusok eltérő képzési módjainak kialakulásával járt együtt. Megállapítható, hogy a magasabb képzési formák oktatói a történelem folyamán már korábban, minőségileg jobban fel voltak készítve munkájuk ellátására. A népiskolai tanítók képzését azonban ezzel szemben sokáig elhanyagolták. Ráadásul a tanári állományon belül a szociális különbségek súlyosak voltak. A magasabb képzési formák tanárai általában jobb helyzetben voltak, míg a népiskolai tanítók, különösen vidéken, az alsó társadalmi réteghez tartoztak, és gyakran kínos körülmények között éltek (Herrlitz, Hopf és Titze, 1981). Ehhez járult hozzá, hogy rendszerint kétségbe von-



ták a képzett polgársághoz való tartozásukat. Azoknak a népiskolai tanítóknak a kedvezőtlen helyzete, akik saját maguk is alacsony, kevéssé képzett rétegekből származtak, természetesen kihatott a népiskolai oktatásra. A gyakran rosszul képzett, kevéssé motivált, csekély társadalmi elismeréssel és anyagi gondokkal küzdő tanárok közül sokan hajlottak a tekintélyelvű, szigorú és nem ritkán erőszakoskodó oktatási stílusra, amely kevéssé vette figyelembe a tanulók szükségleteit, és aligha volt megfelelő arra, hogy az egyébként is leredukált anyag iránt érdeklődést ébresszen. Ehhez jött még az is, hogy vidéken általában egyosztályos iskolák voltak. Különbféle életkorú gyerekek és fiatalok egy helyiségben tanultak közösen, azonban mégis kis csoportokba osztva, vagy életkoruknak megfelelően egyénien kellett oktatni őket. Ilyen különböző tanulócsoporthú, erősen heterogén osztályokban olyan kihívások elé kerültek a munkájukra nem kellően felkészített népiskolai tanítók, akik ezeket csak nehezen vagy egyáltalán nem tudták leküzdeni. Kollégáik helyzete a városokban átlagosan valamivel kedvezőbbnek bizonyult a többosztályos iskolák és a magasabb jövedelem miatt.

A Német Birodalom 1871-es megalapításával adotttnak tűnt a lehetőség, hogy a népiskolák helyzetét javítsák. A kisállami létet legalább sikerült megszüntetni. A fiatal császárság központosított hatalommal rendelkezett, még ha a régi államformák az egyes tartományokban továbbra is fennálltak, és ezek az igazgatásba is beleszólást követeltek. A Porosz Királyság összehasonlíthatatlanul nagy befolyása miatt a Német Birodalmat főleg a poroszok határozták meg, ami valószínűsítette a népiskolák szerkezetének egységes kialakítását.

Az első változtatások nem sokáig vártak magukra. 1872 októberében Falk kultuszminiszter az „általános rendelkezésekkel – Allgemeine Verfügung” – a porosz tantervek óvatos új irányvonalát hirdette meg. A vallásoktatást a természettudományos tárgyak és a történelmi képzés javára korlátozták – alkalmazkodva az iparosodott társadalom új képzési követelményeihez. Ezzel egy időben rögzítették a népiskolai oktatásra és az iskolák felszereltségére vonatkozó normákat. A többosztályos népiskoláknak felemelték a szintjét, és több figyelmet szenteltek az iskolai higiéniai intézkedéseknek és feltételeknek (*Herrlitz, Hopf és Titze, 1981*).

A népiskola helyzetének javulása azonban csak lassan és elhúzódva következett be. Ennek politikai és gazdasági okai voltak. Az egyháznak – főleg vidéken – továbbra is nagy befolyása volt az oktatásszervezésre és a tanítók foglalkoztatására, mert az iskolafelügyelet kérdése sokáig tisztázatlan maradt, és a tisztségeket sok helyen továbbra is egyháziak töltötték be. Az egyes iskolák fejlődése nagyon eltérően alakult, mert a közösségek az igazgatásban jogilag szabadok, önállóak voltak, és igazodni tudtak a mindenkori helyi adottságokhoz.

Az oktatási reformok és törvények megszüntetése, ami a népiskolai tanítók képzését is érintette, általában kitartó vitákkal járt együtt, ezért ezek gyakran nem

voltak többek kompromisszumos megoldásoknál. A népiskolai tanítók számának növekedése ellenére a tanárhiány is probléma volt. Emellett a társadalmilag befolyásos, elismert polgárság nagy része gyanakvással figyelte a népiskolák felértékelődését. Elkezdődött a humanista képzési kánon felváltása technikai, természettudományos központú területekkel, és ez egyre fenyegetőbbé vált, bár a népiskolai képzést továbbra is a képzés korlátozása jellemezte (*Kerschensteiner*, 1901).

A népiskolának szerény, nem túl széles körű ismereteket kellett közvetítenie az egyszerű nép gyakorlati életéhez alkalmazkodva, hogy saját életkörülményeikkel könnyebben birkózzanak meg. A szociális felemelkedés ígéretével ezekben az esetekben gyakran nem számoltak. De a tanárjelöltek képzésében anyagi okok és tartós visszas állapothoz is hozzájárultak ahhoz, hogy a népiskolák helyzete csak lassan javult. A népiskolai tanítóknak továbbra is egy szakmailag, szociálisan és anyagilag kevésbé kielégítő helyzettel kellett megelégedniük. Még ha egyre jobban meg is fizették őket, fizetésük még mindig a gimnáziumi vagy a főiskolai tanárok fizetése alatt volt. Társadalmi tekintélyük a nyilvánosság szemében a népiskola oktatási intézményként való elismerésétől függött. Képzésük teljes egyékesítésének, és az ezzel járó, egyre szakmaibbá váló munkájuk ellenére sem tekintették őket pedagógiai szakértőknek. Különösen a tudományos vitákból maradtak a népiskolai tanítók legtöbbször kizárva, jóllehet sokan érdeklődtek a szakmai képzettség és a pedagógiai kérdések iránt. A túlszűfolt, heterogén osztályokban történő tanítás, amely gyakran nem megfelelő helyiségben zajlott, szellemileg és fizikailag is megerőltető volt. Bár egyre több népiskolai tanító végezte a munkáját nagy elhivatottsággal, többszörösen elvárták tőlük, hogy munkájukkal kapcsolatban semmilyen társadalmi elismerésre ne tartsanak igényt, hanem elégedjenek meg azzal, hogy ők jó, istenfélő állami alkalmazottak. Ezek az ellentétek nem maradtak észrevétlenek; a korabeli szakirodalomban sokat vitáztak erről, ami által nőtt a politikára gyakorolt nyomás is (*Titze*, 1991).

### **A tanítók szakmai fejlődési esélyei**

Az 1870-es évektől a tanítók tipikus képzési útja a szemináriumi iskolákon át vezetett. A jelölteket általában körülbelül 14 éves korukban, a népiskola befejezése után vették fel, és elméleti, illetve gyakorlati képzést kaptak pedagógiai alapokból és saját tantárgyaikból. Ez a képzés általában 6 évig tartó általános és szakmai képzés volt. Tartomány szerint különböző volt a felépítése, alapvonásaiban azonban azonos maradt (*Rein*, 1881; *Titze*, 1991). A fiatalabb diákokat bizonyos körülmények között már az iskola ideje alatt felkészítették a tanárok a szemináriumokra (*Kellner*, 1874). Legtöbbször ezekhez a szemináriumi iskolákhoz népiskolák voltak gyakorlóiskolaként hozzacsatolva, ahol a pályázó figyelni tudta az

osztályokat és tanítási tapasztalatokat gyűjthetett. A szemináriumi iskolai rendszer az évek folyamán kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött (Titze, 1991). Egyetemi képzés a tanítóknak nem volt előírva (Kellner, 1874; Keller és Brandenburger, 1906; Rein, 1902). Sokakat közülük az államvizsga után egy életre megbíztak egy állással. A lehetőség, hogy magasabb szintű tanárok legyenek, tehát gimnáziumi vagy főiskolai karriert fussanak be, általában nem állt fenn (Titze, 1991). Azonban a továbbképzésnek sokféle lehetősége adott volt, ami az önálló tanulástól, a tanítói konferenciákon, az esti vagy nyári kurzusokon át a főiskolai tanulmányokig terjedt (Kellner, 1874; Keller és Brandenburger, 1906; Rein, 1902). Az önálló tanulás főleg a tanításra való felkészülésre és a saját szellemi horizont tágítására szolgált, míg a sikeresen befejezett továbbképző tanfolyamok ahhoz járulhattak hozzá, hogy a tanító egy jobban fizető állásra cserélhette meglévőjét – netán vidékiről városra. Lipcsében és Jénában felsőfokú tanulmányok álltak nyitva a tehetséges népiskolai tanítók számára, amivel szemináriumi tanárokká, iskolaigazgatókká vagy iskola felügyelőkké képezhettek magukat; ezeket a hivatalokat hivatalos vizsgákkal tölthették be (Rein, 1902; Titze, 1991).

Feltűnő, hogy a népiskolai tanítók kézikönyvében nem tanácsolják a továbbképző tanfolyamok látogatását vagy a magasabb hivatalok eléréséhez szolgáló továbbképzéseket (Kellner, 1874; Keller és Brandenburger, 1906). Sokkal inkább az önálló tanulás, a tanári konferenciákon és olvasó egyesületekben való részvétel lehetőségére hívják fel a tanítók figyelmét. A tanítókat nem bátorítják, hogy a tanári állásukon kívül bármire is törekedjenek. Ez bizonyosan összefüggött az állandóan ismételt követelményekkel, a szerénységgel és vallásos alázattal. A továbbképző kurzusok iránti kereslet azonban nagy volt, és a népiskolai tanítók sok erőt, időt és pénzt fektettek a részvételbe (Tr, 1899). A szakmai előrelépés iránti vágy része volt a szociális felemelkedés iránti törekvésnek, és lerántotta a leplet a népiskolai tanító idejétmúlt idealizált képéről „szerény állami szolga”.

A professzionalizmus és a szakmaiság egyre jelentősebb lett a foglalkozási csoport önképe szempontjából. A népiskolai tanítók igényévé vált, hogy helyüket a pedagógiai szakmai világban elfoglalják, hogy őket szakértőként fogadják el. Követeléseikkel azonban lemondtak a politikai elkötelezettségről. Lényegében a legtöbb tanár konzervatívnak vallotta magát; kritikusan fogadták a szociáldemokrata törekvéseket. Egyrészt hivatásuk kevés politikai játékkeret hagyott számukra, másrészt sokan közülük szilárdan hittek vallásukban. Mérsékelt modernségükkel semmiféleképpen nem szálltak síkra a politikai változásért, hanem inkább saját életfeltételeik javítására és a társadalmi és anyagi javakból való nagyobb részesedés lehetőségére koncentráltak (Titze, 1991).

## Wilhelm Rein és a német népiskola

Wilhelm Rein 1886-tól 1929-ig dolgozott a jénai pedagógiai tanszéken. Ő irányította az ideje alatt ismét megnyílt pedagógiai szemináriumot a hozzákapcsolt gyakorlóiskolával. Ezenkívül sokban hozzájárult a jénai nyári egyetem megalapításához (egyetemi továbbképzések tanárok és más, tudományok iránt érdeklődő polgárok számára), amit ő szervezett, és az oktatás elengedhetlen részévé tett (Lütgert, 1998). Ezen a két intézményen keresztül Jéna a tanárképzés egyik német központja lett, aminek híre külföldre is eljutott, és nagyszámú nemzetközi hallgatót és érdeklődőt csábított oda. Wilhelm Rein gondoskodott arról, hogy a nyári egyetem és a pedagógiai szemináriumok képzési kínálata a népiskolai tanítókhöz és tanítójelöltekhez is szóljon és megragadja őket. A pedagógiai szemináriumban nyújtott munkája során saját maga is intenzíven foglalkozott a népiskolával mint intézménnyel. A hozzá kapcsolt gyakorlóiskolában a legnagyobb időben kizárólag népiskolai osztályokat tanítottak. Itt végezték a jénai tanárjelöltek képzésük gyakorlati részét. Eltekintve egy rövid, 3 éves kísérlettől a gimnáziumi osztályokkal való munkával, a jénai szeminárium minden hallgatója bepillantást nyert – a többség jövőbeni gimnáziumi tanár volt – a népiskolai tanítói tevékenységbe. A szeminárium tanterület ettől különösen nagy hatást várt. Ezen túlmenően Wilhelm Rein kiállt a népiskolák fontossága mellett. Az állam fontos, alapvető képzési rendszerének tekintette és feladatává tette, hogy helyzetét elemezze, a visszasságokat felfedje és megoldási javaslatokat készítsen. Több írásában foglalkozott a népiskolai tanítóképzés helyzetével. Nézete szerint a népiskolai kérdést nem csekély jelentőséggel kell kezelni. Pedagógiai munkája és élénk publikációs tevékenysége során világszerte tudományos hírnévre tett szert, feltétlen szaktekinvének számított. Különös figyelmet szentelt a népiskola problematikájának az 1890-es évektől a 20. század első évtizedéig.

### **A német tanítók szociális státusza és anyagi helyzete**

A népiskolai tanítók helyzete nem volt független munkájuktól. A vidéki tanítók általában kevesebbet kerestek, mint a városiak. Különösen az előbbieket növelték fizetésüket melléktevékenységekkel, és gyakran műveltek egy kisebb földterületet, ami a javadalmazásuk része volt. Az 1870-es évek végétől az első világháborúig az életkörülmények fokozatos javulása figyelhető meg. A fizetések emelkedtek, a tanítóhiány garantálta az alkalmazást, a jobb képzési és továbbképzési feltételek előnyösebb állások elfogadásához segíthették őket, és sok helyen csökkentették az osztályok létszámát. Anyagilag és a képzési szint tekintetében is a tanítók jelentősen a negyedik társadalmi réteg fölött helyezkedhettek el (Titze, 1991). Közösségi sokrétű munkájuk, a kántorállások, az iskolán kívüli képzési kínálatok, kis könyvtárak fenntartása és egyesületek vezetése vagy az azokban

történő közreműködés miatt a tanítók gyakran betöltötték az elvárt szociális és erkölcsi példakép szerepet, szorosan beépültek a közösségi életbe és gyakran döntően hozzájárultak a kulturális élethez. Legjobb esetben tiszteletre méltó személyiséggé váltak és a lakosság egyre inkább elfogadta őket oktató- és nevelő szakemberként. Ehhez hozzájárult a munkában a növekvő profizmus is.

Mindent egybevéve a népiskolák ellentmondásos helyzete visszatükröződött a tanítók életkörülményeiben és munkahelyi feltételeiben. A német államok feltétlenül rájuk voltak utalva, mivel az általános tankötelezettséget be kellett vezetni, nagy volt a kereslet a tanítók iránt. A birodalom diákjainak legnagyobb része az ő oltalmuk alatt állt, intellektuálisan ők gyakoroltak rájuk hatást. A tanítók képzettsége hatott a lakosság képzési szintjére. Mivel a tanítók nemcsak a tudás átadásáért voltak felelősek, hanem nevelési feladatokat is elláttak, fennállt a lehetőség, hogy saját erkölcsi felfogásukat és világnézetüket adják tovább. Az állam a tanítók megfelelő képzésében, politikai hűségükben, de legalábbis semlegességükben volt érdekelt, nem engedhette meg magának, hogy a felnövekvő generáció nagy részét elégedetlen pedagógusok oktassák. Egyúttal a népiskolai helyzet iránti érdeklődést főleg a kényszerűség és a politikai megfontolások indokolták; a probléma gyakran többszörösen kellemetlen volt. A népiskola magán hordozta a másodosztályú képzési intézmény jelét. Ez hatott a tanítók helyzetének értékelésére, akiről sokszor feltételezték, hogy csak másodosztályú munkát nyújtanak, illetve abból indultak ki, hogy a tanítói állás nem állítja nagy intellektuális követelmények elé a tanítókat, és ezért nem is kell pedagógiai tudományosan képzetteknek lenniük. Ennek megfelelően a tanítókat rosszabbul fizették, mint azokat a kollégáikat, akik magasabb szintű iskolában oktattak, és alacsonyabb volt a szociális helyzetük is.

## Összegzés

A 19. századi magyar és német oktatásügyi fejlődés egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció megjelenése, amelynek következtében létrejönnek a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok. Némi időeltolódással megjelenik hazánkban is a népiskola új iskolatípusként, majd a népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai. Megjelennek a képzett tanítók, akik hozzájárultak az iskolában folyó nevelő-oktató munka színvonalának emeléséhez. A 19. század második felében a magyar és a német népiskolák jelentős fejlődésen mentek keresztül, nőtt a tanítók fizetése, csökkent az egy főre jutó tanulók száma, nőtt az iskolába járó tanköteles korú gyermekek száma. Ennek ellenére a népiskolai tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok, bírálatok állandóan visszatérő témák a 19. század második felében, amiről a tanfelügyelői jelentések és a tanítók megnyilvánulásai számolnak be.

IRODALOM

- Dombi Alice (2000): Tanítók és tanítóképezdek. In.: Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei IV. Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában*. APC-Stúdió, Gyula. 97-106.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Herrlitz, H. - G., Hopf, W., Titze, H. és Cloer, E. (2009): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Keller, A. und J. Brandeburger (1906, szerk.): *Kehrein-Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer*. Schöningh, Paderborn.
- Kellner, Lorenz (1874): *Volksschulkunde. Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer und Lehrerinnen, Schulaufseher und Seminare*. Bädeker, Essen.
- Kerschensteiner, Georg (1975): Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heerdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen. In: *Die preußische Volksschule 1870-1914*. Universität Marburg. 33-67.
- Lütgert, Will (1998): Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse. In: Rotraud, C. és Winkler, M. (szerk.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. DSV, Weinheim.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775-1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék, Főiskolai Füzetek.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Paulsen, Friedrich: Die deutsche Volksschule, was sie war, was sie ist, was sie werden soll. (1975) In: *Die preußische Volksschule 1870-1914*. Universität Marburg. 103-107.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
- Rein, W.: Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag, gehalten auf der Seminarlehrerversammlung zu Berlin im Herbst 1881. Einsehbar in der Sammlung Pädagogischer Schriften Wilhelm Reins der Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik an der Universität Duisburg-Essen. Band 1, zusammengestellt von H. U. Rein.



- Rein, W (1902): Universität und Volksschullehrer. In: Naumann (szerk.): *Patria – Jahrbuch der „Hilfe“ 1903*. Buchverlag der „Hilfe“, Berlin.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollós János Könyvnyomtató, Budapest.
- Titze, H. (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Christa Berg (szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV*. C.H. Beck, München.
- Tr. (1899): Zur Einweihung des Pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena. Tägliche Rundschau. 4. 1. sz.

PATYI GÁBOR

## Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbéli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének esztörténeti gyökereiről

*Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. A kisgyermekkorai nevelésre fókuszáló pedagógiai nézeteivel, a játék meghatározó szerepének felismerésével és a sajátos kisgyermeknevelő intézmény alapításával a 19. században az óvodai nevelés legnagyobb hatású megújítójává vált. Fröbel az új típusú kisgyermeknevelő intézménynek sajátos metafizikai, antropológiai és történetfilozófiai alapozást nyújtott. Meghatározó hatással volt rá a romantika idealizáló gyermekképe és utópikus történelemszemlélete. A gyermekkerteket a gyermekeknek visszaadott paradicsomként fogta fel, ahol óvni, védeni kell őket és hozzásegíteni isteni lényegük kibontakoztatásához. A gyermekkertek ugyanakkor Fröbel szerint a felnőtt életének megújításában, egy új korszak eljövételében is fontos szerepet játszanak.*

Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. Az 1848-as év forradalmi eseményeit követő represszív politika még az alapító életében ugyan rövid időre gátat vetett a gyermekkertek széles körű elterjedésének, de az átmeneti tilalmak feloldása után a 19. század második felében a fröbéli gyermekkert lett Európa német nyelvterületén a legelterjedtebb kisgyermeknevelő intézménytípus (Vág, 1976). A gyermekkert, a fröbéli pedagógia és az általa kifejlesztett foglalkoztatási eszközök nagy hatással voltak az öreg kontinens és Észak-Amerika más országainak óvodaügyére is, így joggal tekinthető Fröbel a 19. század legnagyobb hatású óvodai reformerének.

A gyermekkertek gyors elterjedését, az intézménytípus sikerességét részben magyarázza, hogy az alapító az intézménnyel valós és nagymérvű társadalmi igényeket elégített ki (Heiland, 2003). Az ipari forradalom a 19. század közepén már Európa középső felén is jelentősen átalakította a társadalmi viszonyokat, a hagyományos létmódokat és mentalitást. Csak jelzésszerűen utalunk néhány radikális változásra: lakóhely és munkahely szétválása, női és gyermekmunka elterjedése, a proletariátus széles rétegének kialakulása. Szükség volt tehát olyan kisgyermeknevelő intézményekre, melyek az anyák kisgyermeknevelésben korábban betöltött szerepét pótolják.

A fröbéli gyermekkertek sajátos szellemiségű, meghatározott pedagógiai elvek szerint működő kisgyermeknevelő intézmények voltak. Az alapító az intézményt eszmei, ideológiai értelemben is biztos alapokra igyekezett állítani. Fröbel

az új típusú kisgyermeknevelő intézménynek sajátos metafizikai, antropológiai és történetfilozófiai alapot nyújtott. Tanulmányomban az intézmény ezen eszmei alapjait vizsgálom. A dolgozat szűkre szabott terjedelmi keretei nem teszik lehetővé a teljes körű és kimerítő elemzést, pusztán csak arra a kérdésre kísérem meg a válaszadást, hogy a korai német romantikusok gyermekképe és utópikus történetfilozófiai nézetei mennyiben hatották át Fröbel gyermekről és nevelésről vallott eszméit.

## 1. A korai német romantika gyermekképe, történetfilozófiája

A 18. század végén kibontakozó romantikus mozgalom eszmei gyökereit leegyszerűsítve a kor gazdasági-társadalmi viszonyaival szembeni elégedetlenségben és az uralkodó eszmerendszerrel, a felvilágosodással való szembefordulásban lehelhetjük fel (Patyi, 2009). A romantikus gondolkodású értelmiségiek radikálisan szakítottak az ész századára oly nagyon jellemző feltétlen haladáshittel, alapvető tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a civilizáció fejlődése veszteséggel (is) jár. A nyugati világban a technikai fejlődést követő társadalmi és civilizációs változások felbomlasztották az emberi élet eredendő egységét, megszűnt a természet és az ember őseredeti harmóniája, az emberiség létmódja szétszórttá, elidegenedetté vált. A korabeli költői toposzt használva: kiűzettünk a paradicsomból. A romantikus költők és gondolkodók rezignáltak, illetve a remény számára új kiindulópontokat keresve fordultak a kultúrától, civilizációtól a természet, a jelentől a múlt és a felnőtt emberek világától a gyermeklét felé.

Szakítottak a 18. század uralkodó, felvilágosult gyermekfelfogásával is (Berg, 2004). A felvilágosult gondolkodók a gyermeki elmét és lelkületet a születéskor lényegében tartalmatlan „tisztá lapnak” (tabula rasa) tekintették, és hittek a gyermek korlátlan alakíthatóságában, nevelhetőségében. A gyermekeket tökéletlen lényeknek gondolták, akik feltétlenül rászorulnak a felnőttek nevelésére, akikből a társadalom számára hasznos lényeket kell nevelni. Ezt a gondolatot tömören fejezik ki Immanuel Kant szavai: „Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Semmi (más), mint amivé a nevelés teszi” (Kant, 1984: 29) [1]. A romantikusok ezzel szemben a gyermekeknek speciális tökéletességet tulajdonítottak. A gyermek már eleve egész ember, bizonyos értelemben tökéletesebb, mint a felnőttek. A gyermekkor nem egy jelentéktelen életszakasz, hanem önálló értékkel bír. A társadalom számára nem hasznossá kell nevelni a gyermeket, hanem éppen ellenkezőleg, a még tiszta lényeket meg kell védeni a civilizáció ártalmas befolyásaitól. A romantikus gyermekfelfogás alapvető vonásait tekintve nem volt teljesen új keletű, hiszen előzményként említhetjük a Bibliából Máté evangéliumát, a Kr. u. 4–5. századok fordulóján élt Pelagius nézeteit és közvetlen előzményként Rousseau és Herder munkáit (Ullrich, 1999). A 18. század végén ez a gyermekfelfogás a

német értelmiség egy csoportja, az úgynevezett korai romantikusok (*Schiller, Goethe, Novalis, Hölderlin* stb.) körében általánosan elterjedtté vált.

A német korai romantika gyermekképének egyik meghatározó vonása volt az idealizálás (*Patyi, 2009*). A gyermekek életét, boldog, harmonikus „egészlétnék” látták. A gyermekeket eredendően jónak, romlatlannak tekintették, akik szoros kapcsolatban állnak (a felnőttekhez képest jóval közvetlenebb viszonyban) az isteni renddel és a természettel. A gyermekkor az ő szemükben a végtelen lehetőségek és a határtalan meghatározhatóságok ideje, ezért kiemelten fontos életszakasz.

Ezen gyermekkép másik meghatározó vonása az utópikus jelleg (*Patyi, 2009*). A gyermekek egy letűnt korszak, az elveszett paradicsom tanúi a silány jelenben, ugyanakkor egy szebb jövő előhírnökei is egyúttal. A romantikusok szerint a gyermeki léttel való szembesülés keltheti fel a felnőttekben a reményt az emberiség „megfiatalodására”. A romantikus történetszemlélet szerint az emberiség vissza fog térni eredetéhez, a gyermekléhez, meg fog újulni, fiatalodni. A paradicsomi állapot, az aranykor ráadásul egy magasabb szinten tér majd vissza. Csak egy kiragadott példát említve, Novalis a *Heinrich von Ofterdingen* című regényében egy második, magasabb gyermekkorról ír (*Novalis, 1985*). A következőkben megvizsgáljuk, hogy a romantikus költők és gondolkodók gyermekképe és utópikus történelemfilozófiája hogyan talált visszhangra Fröbel nevelésfilozófiájában, és hogy a romantikus gyermekfelfogás hogyan transzformálódott át nála pedagógiai projektté, illetve hogyan intézményesült a gyermekkertek alapításában.

## **2. Fröbel pedagógiájának metafizikai-vallási alapjairól és az általa megfogalmazott nevelési célról**

Friedrich Fröbel (1782-1852) pedagógusi életpályájának nagyjából a közepén, 1826-ban jelent meg a legátfogóbb (mégis töredékes) elméleti, nevelésfilozófiai jellegű műve, az *Embernevelés*. Pedagógiájának metafizikai-vallási alapjairól e műve alapján írok röviden. Annak ellenére, hogy Fröbel a művét több mint 40 évvel Kant „Tiszta ész kritikája” című filozófiai művének megjelenése után, vagyis a hagyományos filozófiai gondolkodás lezárulása után írta, neveléstanát a klasszikus metafizikai fogalomrendszerben (Isten – ember – világ) alapozza meg (*Prange, 2009*). Világképében Isten és a világ között helyezkedik el az ember. Fizikai lényként, külsőleg a világhoz tartozik, szellemi tekintetben belsőleg az Istentől ered. Lényegében a külső (a világ) és a belső (a lélek) egy közös forrásra, az Istenre vezethető vissza. „*Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben és e törvény mind külsőleg: a természetben, mind belsőleg: a lélekben, mind pedig a kettőt egyesítőben: az életben egyaránt világosan és határozottan nyilatkozik meg ...Ez az egység az Isten....Mindenben az Isteni, az Isten rejlik, hat s uralkodik*”

(Fröbel, 1928: 1). Az örök törvényt Fröbel szférikus törvénynek is nevezi. Filozófiájában három létszférát különböztetett meg. Az isteni, az emberi és a fizikai szférák különböznek ugyan egymástól, de egymásra utalnak, minden mindennel összefügg, egység van a sokféleségben (Prange, 2009).

A dolgok rendeltetése eme rendszerben az isteni lényegük kibontakoztatása, az emberé pedig isteni lényegének tudatosítása és szabad, autonóm kifejezése (Fröbel, 1928). Az ember rendeltetéséből vezeti le aztán a nevelés feladatát, célját. Az emberben lévő istenit, tehát az ember igazi valóját, lényegét a nevelés útján kell kifejleszteni, öntudatra ébreszteni. *„Az embert mint tudatosan kialakuló, gondolkodó, okuló lényt a belső törvénynek, az Isteninek, tiszta és ép ábrázolására öntudatossággal és önrendelkezéssel rávezetni és őt e cél szempontjából alakítani, valamint az ehhez szükséges eszközöket előteremteni: ez az ember nevelése... A nevelés célja: A hivatásához hű, tiszta, sértetlen s éppen ezért szent életet kifejezésre juttatni”* (Fröbel, 1928: 2).

A filozófiáját a panteizmus egy sajátos változatának tekinthetjük. A német idealista filozófusok, Schelling és Hegel mellett szellemi elődként említhető Rousseau, Goethe, Novalis és Hölderlin is, hiszen az egységgondolat mellett világképében a természet iránti romantikus rajongás is fontos szerepet játszik (Prange, 2009).

### 3. Fröbel gyermekképének romantikus – idealizáló vonásai

Fröbel Rousseau-val és a romantikusokkal egybehangzóan vallja, hogy az ember eredendően jó, a gyermek az áteredő bűn stigmája nélkül jön a világra. Az ember és az embergyerek lényegi valója jó, hiszen Isten művében eredetileg nem volt helye a rossznak. Gondoljunk csak Rousseau Emiljének kezdősoraira: *„Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt”* (Rousseau, 1997: 7). És idézzük Fröbel idevágó gondolatait is: *„Az ember lényege önmagában véve jó. Az emberben jó tulajdonságok és jó törekvések is vannak! Semmiképpen sem mondhatjuk azt, hogy az ember önmagában s önmaga által rossz; ...”* (Fröbel, 1928: 65). Rousseau-hoz ismét csak hasonlatosan Fröbel nem volt naiv álmodozó emberbarát. A felnőttek, sőt már az ifjak világát sem idealizálta. Az eredendően jó gyermekek fiúkorukra többnyire elveszítik ártatlanságukat. *„...semmiképp sem tagadható, hogy ma rendkívül kevés igazán gyermeki, valóban jámbor érzület, kevés közösen kímélő, kevés testvériesen tűrő, kevés igazán vallásos érzület uralkodik a gyermek- s fiú-világban, ellenben sok önzés, ridegség és főként nyersség.”* (Fröbel, 1928: 66).

Míg Rousseau az eredendően jó emberiség rossz útra térésének, a paradicsomból történt kiűzetésnek elsődleges okát a társadalmiasulásban, a civilizáció kibontakoztatásában, Goethe és Hölderlin a tudás növekedésében látták, addig

Fröbel a rossz „fenomenológiájának” gyökereit a helytelen és téves nevelésben vélte felfedezni. Minden ember által elkövetett hiba, rossz tulajdonság mögött eredetileg egy gyermeki jó tulajdonság volt, melyet valakik elnyomtak, rossz irányba tereltek, félreneveltek (*Habók*, 2007). Ebből következik, „*ha bárminemű hibát, rossziaságot vagy gonoszságot meg akarunk semmisíteni vagy meg akarunk szüntetni, az egyedül helyes mód az lesz, hogy minden erőnkkal felkutatjuk s fel-találjuk az emberi lényeknek azt az eredeti jó forrását, oldalát, amelynek elnyo-mása, megzavarása vagy helytelen irányítása okozta a hibát, és aztán ezt a forrását, oldalát növeljük, tápláljuk és helyesen irányítjuk*” (Fröbel, 1928: 66). A hibák tehát nem az emberi gonoszság, hanem a megszokás elleni harcban tűnnek majd el, vagyis Fröbel Szt. Ágoston gondolatrendszerén és a középkoron túllépve, vagy az elé lépve az erkölcsi nevelés terén visszatért az arisztotelészi alapveté-sekhez. Másrészt pedig nézetei bizonyos tekintetben megelőlegezik a freudi pszi-choanalízis néhány alapvető gondolatát.

Fröbel a korai német költőkhöz, gondolkodókhoz hasonlóan idealizálja a gyermeklétet. A gyermekség alapvető jellemzője nála is az egység, az egész-lét. Élesen szembehelyezkedik tehát ő is a felvilágosodás korának ideáltipikus gyer-mekfelfogásával, miszerint a gyermek nevelés nélkül semmi. A gyermekre már a kezdetektől érző, gondolkodó és cselekvő lényre kell tekinteni, aki sajátos módon képes létével egyesíteni az idő dimenzióit, a jelent a múltat és a jövőt (Fröbel, 1928). A gyermeki fejlődést a tübingiai pedagógus-gondolkodó organikus módon fogta fel: minden, amivé a gyermek később válik vagy válhat, csíra formájában már eleve benne rejlik a kisgyermekben is.

A gyermek közvetlen kapcsolatban áll Istennel. Az ember nem más, mint az isteni kinyilatkoztatás az időbeliségben és a végességben. Az anyagiségben, tes-tiségben megnyilvánuló isteni kinyilatkoztatás a legközvetlenebbül a gyermekben tapasztalható meg. A gyermek: isteni szikra (Funke aus Gott) (Pukánszky, 2009).

Az Isten szüntelenül teremt, alkot. Az emberi és azon belül a gyermeki létnek is alapvető jellemzője az alkotókészség. Az isteni eredetű alkotási ösztön a gyer-mekek beszédében, játékában és a képzeletében nyilvánul meg (Pukánszky, 2009). Kiemelt jelentőségre tesz szert a fröbeli pedagógiai rendszerben a játék. A gyer-mek játék közben fejezi ki leginkább lényének isteni eredetű lényegét, éli át léte-zésének totalitását.

Az isteni lényeg minden emberben akarva-akaratlan megnyilvánul, így eredendően minden ember egyenlő. Az isteni lényeg ugyanakkor mindenkiben sajátos, különös módon nyilvánul meg. Ez a tény meghatározó jelentőségű a nevelésre nézve is. A pedagógusoknak, a nevelőknek a gyermekek egyéniségét tiszteletben kell tartani, az isteni lényeg egyedi módon történő kibontakozását segíteni, támo-gatni kell.

Fröbel nevelésfilozófiájának fontos elemét képezi a 19. század pedagógiai



gondolkodói által oly gyakran hangoztatott nézet, az onto- és a filogenezis, vagyis az emberi nem és az egyedfejlődés párhuzamba állítása (Fröbel, 1928; Habók, 2007). A gyermeknek a fejlődése, nevelődése során végig kell járnia az emberi nem által már bejárt szellemi utat. Fröbel hangsúlyozottan vallja, hogy az egyes fejlődési lépcsőfokokat nem lehet, nem szabad átugrani. Mindebből az is következik, hogy a felnőtteknek a gyermeki életszakasz fontos, önálló és jellegzetes voltát feltétlenül el kell ismerni.

#### 4. Fröbel utópikus-romantikus történet szemlélete

Nemcsak a gyermekfelfogása, hanem a sajátos utópisztikus történet szemlélete is a romantika eszmerendszerében gyökerezik. Fröbel számára a „liliom” kiemelten fontos, szimbolikus jelentéssel bíró fogalom volt. Egyszerre szimbolizálta a gyermekséget és egy új korszak eljövételét. Az emberlét várva vágyott magasabb szintű állapotát liliom-kornak (Lilienzeit) nevezte; az új idők kezdetét egyik műve tanúsága szerint (Erneuerung des Lebens fordert das Jahr 1836) 1836-ban várta (Baader, 1996). Az új korszak elhozza majd az emberi nem megfiatalodását, az emberiség tavaszát.

A pedagógus szerint az új korszak egyik alapvető jellemzője lesz, hogy ismét szoros belső kötelékek alakulnak ki az Isten, a természet és az emberek között. A korábbi elidegenedett, szétszakadt viszonyokat megszünteti az élet-egyesítés (Lebenseinigung). Az élet-egyesítés pedig alapvetően a családi lét és a gyermeknevelés megújítása révén valósulhat meg. A nevelés reformjával tehát a fröbeli gondolatrendszerben messianisztikus – utópikus remények, egy új történelmi korszak eljövételének hite fonódik össze. Meg kell jegyeznünk, hogy nemcsak Fröbel volt az egyetlen korabeli német értelmiségi, aki a nevelés lehetőségeit túlbecsülve, főképp annak reformjától várta a társadalmi viszonyok megváltozását. A korban ez viszonylag széles körben elterjedt gondolkodásmód volt; hasonló nézeteket találunk például Fichténél (Reden an die deutsche Nation) (Fichte, 2008).

Hangsúlyoznunk kell, hogy Fröbelnél az emberi nem egységének visszaállítása, a gyermeklét egységének visszaállításához, tehát az újszerű nevelés megvalósulásához kötődik. Így alakul át a fröbeli gondolatrendszerben a romantikusok gyermekképe és történelemfelfogása pedagógiai projektté (Baader, 1996). Az új és elérendő egység az eredeti egység magasabb szintű változata. Az onto- és filogenezis fröbeli összekapcsolása miatt pedig az eredeti egységhez való visszatérés egyúttal visszatérés a gyermekséghez is. Tudatos odafordulás a gyermeklét felé (Baader, 1996).

Fröbel írásaiban az egység fogalma az étellel, a szétválasztottság pedig a halállal kapcsolódik össze. A gyermekeknek az egész-lét mellett speciális étellel teltséget, elevenséget is tulajdonít. A gyermekek étellel töltik meg, átszellemesítik

az őket körülvevő világot, így természetesen a velük foglalkozó felnőtteket is. A gyermekekkel való foglalkozás a felnőtteket átalakítja, megújítja, megfiatalítja. A gyermeknevelés ilyen értelemben vezethet el egy új korszak eljövételéhez, az egész emberiség megújulásához. A felnőttek halottak, üresek: „*Ezért siessünk! Engedjük át magunkat gyermekeinknek, hagyjuk, hogy általuk a beszédünk tartalmát és a minket körülvevő tárgyak életet nyerjenek. Ezért éljünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek ... Tanuljunk gyermekeinktől!*” (Baader, 1996: 248) [2]

## 5. A gyermekkert mint a gyermekeknek visszaadott paradicsom

A fentebb idézett sorok átvezetnek bennünket Fröbel történelemfelfogásától az általa létrehozott speciális kisgyermeknevelő intézményekhez, a gyermekkertekhez. 1840-ben a gyermekkertek létesítését szorgalmazó kiáltványszerű írását (Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens) az alábbi mottóval indította: „Jertek, éljünk gyermekeinknek (Kommt, laßt uns unsern Kindern leben)” (Föbel, 1951: 114).

Mint fentebb említettük, a romantikus gyermekkép és történetszemlélet fontos toposza az emberiség múltjának és a gyermekségnek az idealizálása: az első emberek és a gyermekek a paradicsomban, az Isten kertjében éltek, illetve élnek. Fröbelnél ez a gondolat sem maradt meg pusztán eszmének, pedagógiai projektté vált, illetve gyermekkertként, sajátos „óvodaként” intézményesült. Fröbel a gyermekkertekben a gyermekek számára vissza akarta állítani a paradicsomi állapotokat, az intézményt „...a gyermekeknek újra visszaadandó és visszaadott paradicsomnak” (Baader, 1996: 230) [3] tekintette.

A gyermekkertekben olyan feltételeket kell teremteni, hogy a gyermekben lévő „isteni lényeg” kibontakozhasson, megmaradjon. A gyermekkertnek mint nevelő intézménynek különös feladata tehát a gyermeki ártatlanság őrzése, védelme. „...mert mint egy isteni védelem és tapasztalt, bölcs kertész gondoskodása alatt álló kertben a növényeket a természettel összhangban gondozzák, úgy kell itt a legnemesebb növényeket, az embereket, a gyermekeket mint az emberiség csíráit és tagjait összhangban önmagukkal, Istennel és a természettel nevelni ...” (Föbel, 1951: 118) [4].

A gyermekkerteket mindkét nembeli, 2-6 éves korú gyermekeknek szánta. Három alapvető tevékenység jellemezte itt a gyermekek életét: játék az adományokkal (fröbeli fejlesztő eszközökkel), mozgásos- és szerepjátékok és kertészkedés (Heiland, 2003). Nagy hangsúly esett a gyermeki öntevékenység és a képzelőerő fejlesztésére. A gyermeknek meg kellett sejtetni a valóságot átható magasabb rendű törvényeket, a világ alapját képező egységet, Isten – ember – világ harmóniáját. Ezen harmónia felfedezését szolgálták lényegében az adományokkal

végzett játéktevékenységek is, hiszen Fröbel az eszközöket a valóság mély összefüggéseit leképező metafizikai rendszer szimbólumainak is tekintette (Pukánszky, 2009). Ugyanezt a célt szolgálta a kertészkedés is.

A gyermekkert-létesítéssel a fentebb említett messianisztikus remények is összekapcsolódtak. „*A vállalkozás nagy szándéka, az egész végső, átfogó célja tehát: az embereket korán tevékenység, érzékelés és gondolkodás révén .... igaz Istenegységre, egyáltalán mindenoldalú élet-egyesítésre nevelni,..*” (Föbel, 1951: 118) [5]. A gyermeknevelés megújítása mellett a gyermekkertek alapvető feladata lett az anyák nevelése, és így indirekt módon a családi élet megújítása is. A gyermekkerteknek ilyen módon is hozzá kellett járulni egy új korszak eljövételéhez. Újra meglelt paradicsommá kellett válniuk a szülők számára is (Pukánszky, 2009).

#### JEGYZETEK

- [1] Magyarra a szerző fordította. Az eredeti német szöveg: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”
- [2] Magyarra a szerző fordította. Az eredeti német szöveg: „Darum eilen wir! Lassen wir uns unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt und den uns umgebenden Gegenseitigen Leben geben. Darum leben wir mit ihnen, lassen wir sie mit uns leben... Laßt uns von unseren Kindern lernen”
- [3] Magyarra a szerző fordította. Az eredeti német szöveg: „...das den Kindern wieder zurückzugebende und gegebene Paradies”
- [4] Magyarra a szerző fordította. Az eredeti német szöveg: „...denn wie in einem garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen...”
- [5] Magyarra a szerző fordította. Az eredeti német szöveg: „...zu wahrer Gotteinigung, überhaupt also zu allseitiger lebeenseinigung zu erziehen...”

#### IRODALOM

- Baader, Meike (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: auf der Suche nach der Verlorenen Unschuld*. Luchterland Verlag, Neuwied – Kriftel – Berlin.
- Berg, Christa (2004): „Kind/Kindheit”. In: Benner, Dietrich - Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 497-517.
- Fichte, J. G. (2008): *Reden an die deutsche Nation*. Felix Meiner Verlag.
- Föbel Friedrich (1928): Embernevelés. In: Petrich Béla (ford.): *Fröbel Frigyes műveiből*. Kisdiednevelés kiadása, Budapest. 1-76.
- Fröbel, Friedrich (1951): Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Erster Band: Kleine Schriften und Briefe von 1809 – 1851*.

- Verlag Helmut Küpper, Godesberg.
- Habók Anita (2007): *Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe*. Neveléstörténet 2007. 1-2. szám.
- Heiland, Helmut (2003): *Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002*. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Kant, Immanuel (1984): *Über Pädagogik*. Kampf Verlag, Bochum.
- Novalis (1985): *Heinrich von Ofterdingen*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Patyi Gábor (2009): A gyermekkor idealizáló-utópikus szemlélete a korai német romantikában. In: Tengerdi Antal – Varga László (szerk.): *A gyermeklét narratívái*. Edutech Kiadó, Sopron. 54-65.
- Prange, Klaus (2009): Schlüsselwerke der Pädagogik. *Band 2: Von Fröbel bis Luhmann*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Pukánszky Béla (2009): Gyermekkép és óvodatörténet. In: Kovácsné Németh Mária (szerk.): *Ötéves a Selye János Egyetem: Tanulmánykötet Albert Sándor tiszteletére*. MTA VEAB, Győr. 35-61. p.
- Rousseau, J.-J. (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Vág Ottó (1976): *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó, Budapest.

TAKÁCS ZSUZSANNA MÁRIA

## A pécsi Notre Dame „iskolakombinátja”

*Pécsen 1851-ben, Scitovszky János pécsi püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát a Notre Dame, vagyis a Miasszonyunk Női Kanonokrend apácai, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Az alapítást követő fél évszázadban a zárda és annak iskolái folyamatosan fejlődtek és alakult ki a századfordulóra az az intézményrendszer, „iskolakombinát”, melyben Koós Olga (1904-1982) görcsönyi tanítónő tanulmányait folytatta. Tanulmányomban a Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi iskoláinak történetét, fejlődését kívánom bemutatni, valamint Koós Olga visszaemlékezése révén egy érdekes, eddig kevésbé feltárt részét ismerhetjük meg a pécsi leánynevelés történetének.*

„Nemini nocere, prodesse omnibus/ Senkinek sem ártani,  
mindenkinek használni”  
/a rend jelmondata/

A történeti, azon belül is a nő(nevelés)történeti kutatások egy igen érdekes részét alkotják a naplók, memoárok, melyeket legtöbbször ismert, híres emberek írtak. A falusi tanítók, tanítónők által írt visszaemlékezések feldolgozása pedig még több információval szolgálhat a kutatóknak, mivel egy korszak, azon belül is egy kis közösség életébe nyerhetünk bepillantást. Tanulmányomban egy személyes iratok neveléstörténeti forrásként való felhasználásán alapuló kutatáshoz kapcsolódóan, elsődleges írott kútforrás alapján teszek kísérletet arra, hogy bemutassam Koós Olga (1904-1982) görcsönyi tanítónő visszaemlékezésének, melyet az 1970-es években írt, azon részeit, amelyek iskolai éveit örökítik meg. A memoár bepillantást enged egy fiatal lány mindennapjaiba, milyen körülmények között végezte tanulmányait a pécsi katolikus polgári leányiskolában, illetve később a Szent Margit Tanítónőképző Intézetben. A tanítónőképző a Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi iskoláihoz tartozó intézmény volt, így ez a tanulmány megpróbálja bemutatni az iskola történetét, fejlődését, középpontba helyezve a tanítónőképző intézet kialakulását és működését. Az idős tanítónő visszaemlékezése révén pedig egy érdekes, eddig kevésbé feltárt részét ismerhetjük meg Pécs neveléstörténetének, azon belül is a leánynevelésnek.

## A Notre Dame rend

A Notre Dame, vagyis a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, melyet az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini 1597-ben hozta létre Fourier Szent Péter [1] a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc [2] segítségével, aki a rend első főnöknője lett (*Szentkirályi*, 1908). Az ő tevékenysége révén alakult ki a rend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita [3] rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban olvashatjuk, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni (*Règlement*, 1589). A rend végső, V. Pál pápa [4] által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes egészében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik, és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is (*Constitutions*, 1617).

### *A rend magyarországi megjelenése és a pécsi rendház alapítása*

A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában; az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett (*Szentkirályi*, 1908: 11). Pécsen 1851-ben, Scitovszky János [5] püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Ebben az időben nem volt a megyében megfelelő leánynevelő intézet. Scitovszky sokáig tanulmányozta az alapítást megelőzően a rend pozsonyi szervezetét és intézményeit, melynek következtében, hosszas tárgyalásokat követően, az ottani zárda tíz apáca, két világi nővér mellett két újoncot és két jelöltet küldött Pécsre a zárda megalapítására (*Szentkirályi*, 1908). Az ezt követő fél évszázadban a rend pécsi zárdája és annak iskolái folyamatosan fejlődtek, és kialakult a századfordulóra az intézet, melyben később a görcsönyi tanítónő, Koós Olga tanulmányait folytatta, és amelyet Rajczi Péter találóan nevezett valóságos „iskolakombinátnak” (*Rajczi*, 1989). A rend iskoláinak létrejötte, az intézményrendszer végleges, az államosítás előtti formájának kialakulása a 20. század első évtizedeiben nyerte el végleges formáját. A zárda alapításával egy időben kezdte meg működését a külső és a belső elemi iskola, majd 1890-től működött a polgári leányiskola, 1895-től a tanítónőképző intézet. A felsőbb leányiskolát 1907-ben alapították; az 1916-1917-es tanévben kezdődött meg ennek leánygimnáziummá való alakítása, mely az 1919-1920-as tanévre vált nyolcosztályossá. Ezeken a tan-



intézeteken kívül pedig megtalálhattuk még az épületkomplexum falai között 1859-1886 között a varrótanfolyamot, valamint a századfordulót követően a gyakorkló gazdasági ismétlő leányiskolát (Szentkirályi, 1908).

A tanítónőképző intézet létrehozásának gondolata 1895-ben merült fel, mivel „szakképzett, vizsgázott tanerőkkel a zárda gazdagon el van látva, kik a magyar nyelvet írásban és szóban teljesen bírják, hogy a tanítóképző-intézethez szükséges gyakorkló-iskola a 4 osztályú külső- és a 6 osztályú belső iskolában rendelkezésre áll, valamint iskolai és szakkönyvtár szintén készen van”, így ez év szeptemberében 24 rendes és 5 magántanulóval megindult a képzés (Szentkirályi, 1908: 138, 141). A tanítóképző Dulánszky Nándor [6], majd Hetey Sámuel [7] pécsi püspökök is nagy gondot fordítottak az iskola és a tanítónőképző működésére. A leendő tanítónők az akkori kornak megfelelően a polgári iskola négy osztályának vagy a felső népiskola két osztályának sikeres elvégzése után jelentkezhettek a képzőbe, valamint 14 és 18 éves kor közöttieknek kellett lenniük (Rajczi, 1989: 441).

### Egy tanítónő emlékei a pécsi diákevekről

Koós Olga 1904-ben született Fiumében, kismemesi származású családban. Édesapja az ottani dohánygyár egyik főtisztviselője volt. A szülők 1908-ban történt különválása után édesanyjával visszatértek Siklósodonyba, a Péctől kb. 20 km-re fekvő kis dél-baranyai településre az Ormánság határán, ahol nagyszülei éltek. Elemi iskolai tanulmányait Fiumében végezte, ekkor anyai nagynénje családjával élt, aki segíteni akart két gyermekkel egyedül maradt testvérén, ezért magához vette Olgát. Az emlékiratban tett rövid utalásából megtudhatjuk, hogy nagyon gyorsan sajátította el az olasz nyelvet, amiben bizonyosan életkora mellett az is segítette, hogy egy kisebbség tagjaként élt a soknyelvű városban. Későbbi élete és munkássága során nem használta már soha többé azt a nyelvet, melyen kezdeti tanulmányait folytatta, és írásában sem említette többé, hogy valaha segítségére vagy hasznára lett volna. Otthon, mint a legtöbb fiumei magyar családban, az anyanyelvét használta, s hazatérve Baranyába immár nem is volt szüksége többé az olasz nyelvre. Azonban polgári iskolai tanulmányai kezdetén gondot jelentett számára, hogy kezdeti tanulmányait nem anyanyelvén végezte, amit az első év végén kapott érdemjegyei is tükröztek.

„Édesanyám beíratott Pécsre az apácákhoz.” Olvashatjuk az emlékirat erre az időszakra vonatkozó részében, melyből azt is megtudhatjuk, milyen körülmények közt élt Olga a városban, míg tanulmányait végezte. A polgári iskola első osztályát az 1915-1916-os tanévben kezdte meg az intézményben, melynek ekkor összesen 1192 tanulója volt ebben a tanévben; ezen belül a polgári iskolában 324 diák folytatta tanulmányait (Értesítő, 1916: 3). Koós Olga nem lakott az iskola-

komplexum internátusában, hanem édesanyja rokonainál töltötte a kezdeti időszakot, amelyre így emlékezett vissza idős korában: „*Egyelőre a Lujzikáéknál laktam, itt nagyon jó volt. Lujzika rokon lánykával úgy voltunk, mint édestestvérek. De a sors újra elfordította hányatott gyermekkorom. Lujza néni férje tbc-s lett és az orvos azt tanácsolta édesanyámnak, vigyen el, mert hátha fertőzést kapok*” (Koós). Olga az első tanévben nem tartozott a legjobb tanulók közé, mivel magyar és német nyelvből, számtanból, szépírásból, és még rajzból is közepes érdemjegyet kapott (*Értesítő*, 1916: 76), azonban ennek magyarázata szerintem elemi iskolai éveinek helyszínében keresendő, hiszen Fiumében olasz nyelven tanult. Osztályfőnöke a polgári iskola négy éve alatt Gyenis M. Ambrósia volt, aki képesített polgári iskolai tanárnőként magyar nyelvet, szépírást, földrajzot és történelmet tanított nekik tanulmányaik során (*Értesítő*, 1916-1918). „*Rövid időre egy tanárnál laktam, ez a család régi ismerőse volt anyámnak. Itt sem maradhatam meg, pedig jó és kényelmes helyem volt. Az apácák miatt, mivel a tanárék reformátusok voltak, ezért el kellett vinnie onnan. Elkerültem egy özvegyasszonyhoz. Deli néninek hívták, igen vallásos nő volt. Többen laktunk ott, valóságos kis intézet, a lánya is ott volt. Szigorú volt a néni és anyagiás. Élelemért tartott, jó anyám rengeteget cipekedett és mindent megtett tanulásom érdekében. A négy polgárit itt végeztem el kitűnő eredménnyel.*” (Koós) Azokra, akik nem az internátusban éltek, szintén vonatkozott annak házirendje, természetesen megfelelően módosítva (Rajczi, 1989), így valószínűleg ezért kényszerült Olga iskolai évei alatt többször is lakóhelyet váltani.

A polgári iskola befejezése után folytatta tanulmányait a zárda tanítónőképzőjében, mely 1922-ben vette fel a kor szokásának megfelelően egy neves történelmi személyiség nevét, és lett „*A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi Szent Margit Tanítónőképző Intézete*” (Rajczi, 1989). Erről az időszakról így örökölte meg emlékeit: „*Tovább akartam tanulni, így kerültem a tanítóképzőbe. Az első évet bentlakóként töltöttem, ezt nagyon szerettem. A második évben Mamuskáék megjöttek Fiuméből, itt kaptak lakást és öcsémmel együtt hozzájuk költöztünk.*” (Koós) A tanítónőképző előírásai között még szigorúbban szerepelt, hogy az ott tanulók az intézmény internátusában lakjanak, ez alól csak azok kaphattak felmentést, akik szüleiknél vagy közeli rokonoknál laktak a városban, így a bent és a kint lakó növendékek ugyanazon fegyelmi szabályok alatt álltak (Rajczi, 1989: 441). A képzőben tanuló lányok többsége bentlakó volt, így Olga az első tanévet követően itt is egy kisebb csoport tagjának mondhatta magát, akik naponta jártak be a zárda iskolájába. Valószínűleg ebből következett, hogy a tanítónőképzőben, amint írásában olvashatjuk, kezdetben „*nem voltam osztály kedvence, ezért sokat kellett harcolnom, tanulnom*” (Koós), de ez az időszak minden bizonnyal nem tartott sokáig, hisz iskolai élményeiről nem olvashatunk rossz emlékeket felidéző bejegyzéseket; inkább arra utalnak, hogy az akkori diákok is követtek el olyan

dolgokat, melyek nem felelhettek meg az iskola szabályzatának. „*A kamaszlányok gondtalan életét éltem. Az osztályunk egy nagyon kedves, összetartó társaság volt. (...) Mennyi kedves diákcsíny kötött bennünket össze. Mert én aztán semmiből ki nem maradhattam.*” – írta az idős tanítónő (Koós). Sajnos arra már nem tért ki, vajon milyen „diákcsínyek” voltak, melyekre régi osztálytársaival még évek múltán is vidáman emlékezhetek. Az iskolai élethez akkor is hozzátartoztak a különböző ünnepélyek, melyeken a diákok különféle műsorokat adtak tanáraiknak, szüleiknek, és a tanítónőképző növendékeinek különösen fontos volt megtanulni azt, hogyan tudják ezeket összeállítani vagy akár kisebb színdarabokat rendezni, mivel a falvakban, ahová az iskola elvégzése után a valóban tanítónőként elhelyezkedők kerültek, nagyon fontos volt a közösség összetartása és művelődése szempontjából a tanítók iskolán kívüli tevékenysége. A falusi tanítók az 1920-30-as években ezt a feladatot is el kellett, hogy lássák az oktatás mellett községük életében. Ők gondoskodtak a falvak kulturális életéről, szerveztek különböző programokat, rendeztek kisebb színi előadásokat, de az akkor oly kedvelt operettek, színdarabok is felkerültek nemegyszer a repertoárra a község lakosainak szreplésével. „*Nagyon jó előadókészségem volt* – jegyzi meg Olga memoárjában –, *sokszor szerepeltem. Ez tette az agyamba azt az ötletet, hogy tanítónőképző után még tovább tanuljak. Nagyon szerettem volna színi pályára lépni, de édesanyám hallani sem akart róla, elvetette még a gondolatot is. Pedig milyen álmom volt ez, de az akkori polgári nevelés olyan elitélő volt a színi pálya iránt.*” (Koós)

A tanulmány kísérletet tett arra, hogy egy memoárhoz kapcsolódóan egy valódi iskolakomplexum kialakulását, működését mutassa be, és ezzel bepillantást engedjen egy város, Pécs neveléstörténetének máig nem behatóan kutatott területére. Koós Olga a pécsi Notre Dame rend iskoláiban eltöltött évek alatt vált azzá a tanítónővé, aki később bátran nézett szembe a kor és az élet kihívásaival, és vezette be kis tanítványait a tanulás rejtelmeibe.

#### JEGYZETEK

- [1] Fourier Szent Péter (1565, Mirecourt – 1640, Gray) Lotaringiában született, tanulmányait pedig Pont-á-Moussonban végezte, majd húszévesen belépett az ágostonos kanonokok közé Chaumoussey-ben. 1589-ben szentelték pappá és került Mattaincourt településre. Az ágostonos kanonokok rendjében reformokat vezetett be, és létrehozta a rend női ágát. Élete végén megbeküldött Richelieu bíborossal, ezért haláláig zárdalelkészként szolgált. 1897-ben avatták szentté. (Diós, 2009)
- [2] Boldog Le Clerc Alexia/ Alice Le Clerc (1576, Remiremont - 1622, Nancy) gazdag családból származott, szerette az életet, de egy betegségből felépülve találkozott Fourier Szent Péterrel, aki lelki vezetője lett. Alice egy Mária-jelenés után értette meg, hogy életét a fiatal lányok nevelésének, oktatásának kell szentelnie, majd 1598-ban alapították meg első iskolájukat. 1947 májusában avatta boldoggá XII. Piusz pápa. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alix-le-clerc&Itemid=79](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alix-le-clerc&Itemid=79) [2011.03.31.]

- [3] Az orsolyiták rendjét, vagyis a Szent Orsolya Társaságot Merici Szent Angéla (1474-1540) alapította 1535-ben az itáliai Brescia városában. Rendjét a IV. században vértanú halált halt ír királylányról, Szent Orsolyáról nevezte el. Célja azt volt, hogy a fiatal lányokat Isten szolgálatára segítse a fogadalmak elkötelezettsége nélkül, Istennek szentelt élettel kora elpogányosodott világában. A bresciai püspök 1536-ban jóváhagyta az első szabályokat. Angéla 1540-ben hunyt el; életpéldája mellett szabályokat, intelmeket és végrendeletet hagyott a közösségre. Magyarországon Szelepcsényi György prímás hívására Pozsonyban nyitották meg első iskolájukat 1676-ban, melyet hamarosan több is követett. A győri orsolyita iskolában 1726-tól az 1948-as államosításig tanítottak. <http://www.orsolyita.hu/almenu1/index.html> [2011.03.28.]
- [4] V. Pál pápa (1552, Róma-1621, Róma) Camillo Borghese néven született és 1605-ben választották a katolikus egyház 232. egyházfőjévé.
- [5] Scitovszky János (1785, Kassabéla-1866, Esztergom) bíboros, hercegprímás, esztergomi érsek. Az elemi iskolát Jolsván, a gimnáziumot Rozsnyón végezte. 1804-ben káplán lett. 1808-ban a művészetekből és bölcsészetből, 1813-ban pedig teológiából szerzett doktori minősítést. 1809. november 5-én szentelték pappá. A rozsnyói kanonok és papnevelő intézet igazgatója, de emellett tanári minősítését továbbra is megtartotta. 1827. augusztus 17-én rozsnyói, 1838. november 19-én pécsi püspökké nevezték ki. 1849. július 21-étől hercegprímás és esztergomi érsek, 1853. március 7-étől bíboros. [http://hu.wikipedia.org/wiki/Scitovszky\\_J%C3%A1nos](http://hu.wikipedia.org/wiki/Scitovszky_J%C3%A1nos) [2010.11.28.]
- [6] Dulánszky Nándor (1829, Esztergom – 1896, Pécs) Az esztergomi papnöveldeben tanult teológiát, utána Pozsonyban és Nagyszombatban hallgatott bölcsészetet. Hittudományi tanulmányait Bécsben a Pazmanaeumban fejezte be. 1855-ben szentelték pappá. 1856-ban a bécsi egy.-en teológiai doktorrá avatták. Hazatérve előbb az esztergomi papnevelőben volt tanulmányi felügyelő, majd a pesti szemináriumban töltötte be ugyanazt az állást. 1862-ben a pesti egy. tanára, majd a vallás- és közoktatásügyi min.-ban a kat. ügyek előadója lett. 1873-ban esztergomi kanonokká, 1877-ben pécsi püspökké nevezték ki. Ő restauráltatta a pécsi székesegyházat. Írt egy latin nyelvű dogmatikát. (MÉL) <http://mek.niif.hu/00300/00355/html/ABC03014/03579.htm> [2011.04.13.]
- [7] Hetey Sámuel (1845, Egyházasharaszti-1903, Karlsbad/Karlovy Vary) Esztergomban végezte a teológiát. 1870-ben szentelték pappá. A nagyszombati gimnáziumban, majd az esztergomi érseki liceumban tanított. Rövid ideig a bécsi Pazmanaeum igazgatója volt. 1894-ben esztergomi kanonok, 1897-ben pécsi püspök lett. Nagy összegű (100 000 forint) alapítványt tett Pécsen felállítandó kat. egyetem céljaira. (MÉL) <http://mek.niif.hu/00300/00355/html/index.html> [2011.04.13.]

## IRODALOM

- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1915-1916. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Nyomtatott a „DUNÁN-TÚL” nyomda r.t.-nál. Pécs, 1916. (Értesítő, 1916)
- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1916-1917. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Wessely és Horváth könyvnyomdájában. Pécs, 1917. (Értesítő, 1917)
- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1917-1918. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Dunántúl (Wessely és Horváth) R. T. Pécs, 1918. (Értesítő, 1918)

- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi róm. kath. tanítónőképző-intézetének értesítője az 1918/19-1927/27-iki iskolai évekről. Közli: az igazgatóság. Haladás Nyomdarészvénytársaság. Pécs, 1927. (Értesítő, 1927)
- Constitutions 1617. Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56) [2011.03.31.]
- Diós István (2009): *A szentek élete*. I-II. kötet. Szent István Társulat. Budapest. <http://www.katolikus.hu/szentek/index.html> [2011.04.16.]
- Koós Olga (1970-es évek): *Életem*. Kézirat. Az ide vonatkozó részek másolata a tanulmány szerzőjének tulajdonában.
- Magyar Életrajzi Lexikon. 1000-1990. Főszerk.: Kenyeres Ágnes. Javított, átdolgozott kiadás. (MÉL) <http://mek.niif.hu/00300/00355/html/index.html> [2011.04.13.]
- Rajczi Péter (1989): A Miasszonyunkról nevezett női kanonokrend pécsi róm. kat. tanítóképző intézetének története. 1895-1948. In: Szita László (szerk.): *Baranyai Helytörténetírás*. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve 1989. Pécs, 439-473.
- Règlement provisionnel (1598) [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=195:reglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:reglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56) [2011.03.31.]
- Szentkirályi István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái*. Történeti és Leíró ismertetés. Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Pécs: Taizs József Könyvnyomdája.

SABLIĆ, MARIJA – PEKO, ANDELKA

## Eastern Croatian Youth's Perception of the Multicultural Reality

*In most democratic societies, schooling is recognized as a key means by which young people are educated for multicultural reality. It has long been recognized that young people have a key role in the process of strengthening democracy and promoting cosmopolitan citizenship. The main aim of this paper is to examine students' attitudes towards their nation and to determine social distance to certain European nations and their willingness to participate in different relationships with other members in certain life situations. Specific problems of this research are directed at determining young people's social distance to members of their and other nations regarding respondents' gender and type of faculty. The research examined attitudes of 164 students of the University J.J. Strossmayer in Osijek at the Faculty of Electrical Engineering, the Faculty of Law and the Faculty of Teacher Education. In order to determine young people's attitude to own nation, formed under the influence of social processes in wider, international context, we have used Bogardus scale of social distance and attitude scale related to young people (dis)connectedness to their nation. The research results indicate that social distance, in a number of examined categories, is smaller than in previous pieces of research, although having the same orientation. Taking into consideration the importance of interculturalism in Eastern Croatia, it is essential to create an extensive institutionalised approach to this issue.*

### Introduction

Croatia, just like other countries in transition, is subjected to difficulties, challenges and contradictions arising from a desire to become a part of new social integration models, imposed by the society of late modernisation. Communism, in which we lived up to 1991, stated that we were all equal, but in practice it eliminated all specificities, while marginalising intercultural problems. After all incidents and changes occurring in the last two decades in Croatia, our European democratic orientation is strongly connected to multicultural perspectives. Interculturalism, as a global movement, sets two main tasks in Croatia today: the first is strengthening Croatian cultural identity, and the second is creating a basis for cultural pluralism directed at a successful coexistence of different cultures, maintaining their key characteristics. In fact, if we consider a demographic structure



and various regional differences, Eastern Croatia is a multicultural community. According to a 1991 census, 27 nations lived in this area, Croats being the dominant residents (*Stanovništvo prema narodnosti, Census 2001*). During the Homeland war in Croatia, caused by the Serbian war of aggression, and especially after it, the ratio of certain nationalities was changed (*Stanovništvo prema narodnosti, Census 2001*). The war and its consequences had a great influence on young people. According to the official data in 1992, a huge number of 496, 000 school children in total, were forced to leave their homes. 20 per cent of registered refugees were preschool children and 35 per cent school children (*Barath et al. 1996*). In many aspects Serbian aggression had characteristics of a disaster (*Barath et al. 1996*). The demographic structure has remained the same in terms of the ethnic groups represented, but in very different proportions, which means that Eastern Slavonia is a multinational and multicultural community. Preschool children, who were refugees in 1992, are today students with different life experiences. Young people's life experience is formed under the influence of matters created in their own society, as well as matters occurring internationally. Together they generate objective social reality, which influences the formation of their attitudes towards their own and other nations (*Eriksen, 2003*). We can get a more complete picture of young people and nations when we consider their attitudes towards certain nations and their willingness to interact with members of different nations in everyday situations. This relation type is usually expressed by a category of social distance, which denotes a degree of closeness and distance towards certain persons or groups. In the last 20 years measuring social distance has become quite frequent in Croatia. The starting point in today's analyses was a 1989 research (*Katunarić, 1991*), which, just like GfK agency's research in 2002 (*Malenica, 2003*), was conducted on a national level. The aforementioned researches show a high level of accepting contacts with the Croats (more than 95 per cent). In regard to the category "*they should be forbidden to reside in Croatia*", three major groups stand out (the Serbs, Albanians and Roma). In the abovementioned researches more than 70 per cent respondents chose this category. According to Munjiza and Peko (2004), young people in Eastern Slavonia had a high level of acceptance for the Croats (more than 90per cent), whereas the most evident social distance was expressed for the Serbs, Albanians and Roma (70per cent). Sablić (2005) looked into social distancing of secondary school pupils in Eastern Slavonia and their attitude towards their and other nations. The results of this research also indicated that 70per cent of them stated that the Serbs, Roma and Albanians should be banned from Croatia, while 95 per cent considered relations with the Croats extremely acceptable. Young people's attitude towards their own nation is a significant indicator of national awareness and their national identity; it can be formed and modified with the change of social reality (*Chernilo, 2006*). Therefore

it is important to constantly re-examine this attitude, especially in the times of crisis and periods in which controversial tendencies develop in Europe and Croatia. There are different empirical studies on ethnocentrism structure, which were carried out using different scale and in various social contexts. Due to the complexity of attitudes, feelings and motives influencing the formation of relationship with our own nation, one-dimensional or even two-dimensional concept of ethnocentrism cannot be created (*Lazere, 2005*). Defining ethnocentrism, *Kellas (1991)* claims that ethnocentrism is basically a psychological term, even though it is generally used in studies on social and political processes. It is actually connected to a psychological favouritism of own nation and members of other nations in the sense of having more favourable attitude towards own nation, and a less positive one towards members of other national groups. According to *Amin and Moore (2003)*, media and schools have the biggest influence on the development of ethnocentrism, as well as science, which produces or justifies the existing ethnocentric “truth”. Thus ethnocentrism gains in strength due to the development of science, technology and communication systems in Europe, and due to education as well, which is not only overloaded with European issues, but also with approaches to “others” from European experience only.

This paper looks into the formation of young people’s attitudes in Eastern Slavonia towards their and other nations in the context of contemporary social processes. Have the students, a population commonly inclined to openness and challenges of difference, closed themselves off into their own nation or are they open to variety of international issues and contacts with other cultures and traditions which integration processes require? Furthermore, the paper examines whether students’ attitudes differ in regard to their gender and faculty type.

## **Method**

### *Participants*

We collected data from the participants at three faculties (N=164) of the University J.J. Strossmayer in Osijek: the Faculty of Electrical Engineering (N=59), the Faculty of Law (N=59) and the Faculty of Teacher Education (N=46). The sample consisted of 103 female and 61 male students. The reason for a bigger number of female students can be explained by the fact that in Croatia a teacher’s profession is mainly dominated by females.

### *Materials and procedure*

Social distance. Bogardus social distance scale was used in the research. One more indicator, whose discriminatory characteristics were tested in earlier studies, showing ethnic openness / distance was added to Bogardus scale. It is a question exa-

mining acceptance / rejection of members of other nations who have leading positions in politics and economy. Although this question does not examine the acceptance of social interaction with members of other groups, we believe it can be a good indicator of social distance particularly due to a high level of ethnicity politicization in Croatia. In such conditions head positions in politics and economy have a strategic importance in controlling the main resources in society, especially if there is no efficient system of rational control of these positions.

Attitudes related to a (dis)connectedness of young people with their nation. The research also applied a scale of attitudes related to a (dis)connectedness of young people with their nation (Radin, 1988, Baranović, 2002). The scale contains 11 statements (attitudes) which describe young people's attitude to their nation, to certain aspects of their national connectedness. The statements are set in a continuum of national – cosmopolitan and openness – distance. Their acceptance is measured by estimating each statement on a 5-point scale ( 1= I strongly disagree and 5= I completely agree).

## **Results and discussion**

### *Social distance*

In order to get a more complete picture of students' attitudes towards their nation as well as members of different national groups, we have examined their attitudes towards specific national groups and willingness to participate in various relations with these members in everyday situations. The research examined degrees of closeness or distance for 10 national and ethnic groups: the Croatian, German, Italian, Hungarian, Bosnian, Montenegrin, Slovenian, Albanian, Serbian and Roma. We were interested in students' attitudes towards nations whose members are a national minority in Croatia and in some neighbouring countries.

Table 1

*Acceptance of relations (%)*

National group	1	2	3	4	5	6	7	8
Croatian	82,9	90,0	90,9	93,9	93,9	87,8	72,0	3,7
German	38,4	51,8	75,6	84,1	75,0	77,4	81,1	4,3
Italian	35,4	51,8	71,3	80,5	70,1	78,0	84,1	3,0
Hungarian	27,4	28,0	72,6	76,2	64,6	78,7	79,9	3,7
Bosnian	25,0	26,8	66,5	76,2	61,0	73,0	76,2	5,5
Montenegrin	21,3	20,1	61,6	67,7	57,9	72,6	81,8	7,3
Slovenian	20,7	28,0	57,9	68,9	56,1	71,3	77,4	14,6
Albanian	18,9	14,6	60,4	67,1	56,1	72,6	77,4	7,3
Serbian	17,7	22,6	56,1	66,5	56,1	73,8	70,1	15,2
Roma	15,9	9,1	48,2	57,3	48,8	69,5	67,1	12,8

1 = lead people in economy and politics;

2 = marriage partners;

3 = close neighbour;

4 = friends;

5 = work colleagues;

6 = acquaintances;

7 = visitors to Croatia;

8 = banned from Croatia

*Table 1 shows the results of social distance towards members of different national groups.*

The distribution of answers indicates a few general tendencies. Table 1 shows that the Croatians are the first regarding the degrees of closeness in comparison to other nations. Following them are the Italians, Germans and Hungarians. This clearly indicates that students see themselves primarily surrounded by these nations, i.e. they express social closeness to them. Social ostracism (banned from Croatia) is relatively low. In spite of this, there are three groups which stand out because of their undesirability. These are the Roma, Serbs and Slovenians. One can assume that one of the key elements of this attitude are stereotypes. Stereotypes about self

and others can be regarded as a selection mechanism (in this research the Roma especially), which reduces the necessity of reality. On the other hand, in a complex multiethnic situation, like the one in Slavonia, stereotypes are programmes for determining ethnic closeness and distance, which enable individuals to maintain their identity “fluid” and to allow “others” into their group or to drive them even further away. The reason for a big social distance towards the Roma is usually a smaller number of contacts between the Roma and non-Roma members due to a specific way of their life. A great social distance towards the members of the Serbian nationality can be explained by the war (Serbian occupation of Croatian territory), as well as by some still unresolved economic-political issues between the Republic of Croatia and Serbia. When comparing the results of some previous research, which indicated the greatest social distance towards the Serbian, today’s situation is significantly better. Only 15.2 per cent of respondents believed that the Serbs should be forbidden to live in Croatia, whereas Piršl (1996) stated that 73 per cent of respondents chose the category “they should be banned from Croatia” when talking about the Serbian nationality. Baranović (2002) had similar results when in 1999 71 per cent chose that category.

Years of crisis and war especially, influence social climate, which creates black and white social perspective in which the hostility for a nation in conflict affects all its members. Young people, being a part of such social climate, are determined by society’s dominant value system and use it as a criterion in defining their attitude to other nations. Therefore a paradox situation is not surprising; they express greater social closeness to more remote European nations than to their former fellow citizens Serbs. At the same time, a low positioning of the Roma and Albanians indicates a more complex combination of situational influence. It actually points to other factors affecting young people’s attitude toward certain nations, which cannot be explained by war circumstances.

The second significant aspect is the acceptance level of minority members as lead people in politics and economy. Although, by definition, it is a form of rational functioning, this aspect generates strong feelings of rejection. The answer distribution is similar to the one expressing acceptance of marital connections. When considering superficial relations like co-workers or acquaintances, the acceptance level is high.

### **Social distance in terms of respondents’ gender**

In order to check whether male and female respondents differ in social distance to certain national minorities, Chi-square tests have been calculated for items 2, 3 and 4 (marriage partner, close neighbour and friend). We have concluded that there are no differences between male and female respondents in social distance

to own nation, but it turned out that female students more often than male students responded that they would accept the Italians as marriage partners (*Chi-square* = 6,42,  $p < 0,05$ ). Furthermore, female students would more often be in a close friendship with the Italians (*Chi-square* = 9,34,  $p < 0,01$ ), Hungarians (*Chi-square* = 6,65,  $p < 0,05$ ) and Albanians (*Chi-square* = 7,44,  $p < 0,05$ ). The possible explanation for this higher level of close relations for female students can be a process of socialization.

### **Social distance and the respondents' type of faculty**

In the same way we have examined whether students of the Faculty of Electrical Engineering, the Faculty of Law and the Faculty of Teacher Education differ in social distance to different nations. We have again determined that there is no significant difference between the students of these faculties in social distance to their own nation, but there are differences in social distance to other nations. The students of the Faculty of Law, when compared to the other two faculties, expressed weaker interest in close friendships with the Albanians (*Chi-square* = 6,95,  $p < 0,05$ ). Also, significantly fewer students of the Faculty of Law stated that they would be close friends (*Chi-square* = 10,80,  $p < 0,01$ ) and close neighbours (*Chi-square* = 9,04,  $p < 0,05$ ) with the Hungarians and close friends with the Slovenians (*Chi-square* = 8,29,  $p < 0,05$ ) and close friends (*Chi-square* = 9,53,  $p < 0,01$ ) and close neighbours (*Chi-square* = 12,76,  $p < 0,01$ ) with the Italians. This data indicates the need for introducing additional intercultural subject matter into higher educational institutions since future lawyers and judges are expected to be fair, open-minded and tolerant at all levels.

### **Students' attitude to their own nation**

Table 2 shows data for the most positive degree of scale "I completely agree" obtained in research by Baranović in 1999 and Sablić and Peko in 2010. The results are ranked according to the value and shown comparatively (for the period of 90s and now). According to the value of obtained data, it is clear that the most highly ranked are the statements which express strong connectedness to one's own nation and unconditional acceptance, as well as lack of criticism for their own nation and its members. Following are the statements giving priority to the feeling of belonging to a nation and the same attitude to the nation is expected from other citizens. The comparison of data from the 90s indicates almost the same ranking. The percentages of statements related to cosmopolitan attitudes (*statements 4- 42,7per cent, 6- 25,0per cent, and 9-40,9per cent*) are not at all higher than ten years ago, whereas the ones related to a strong connectedness to own nation are a lot higher than ten years ago.



Table 2 Students' attitude to their own nation [1]

(I completely agree )			
	STATEMENT	1999 <sup>1</sup>	2010
		%	%
1	Every nation should renew and treasure its national ideas.	32,5	62,2
2	All members of my nation should always and in every respect have more appreciation for their own nation than for other.	19,4	35,0
3	I feel, in the same degree, a member of my own nation and of whole mankind.	42,2	50,6
4	None of person's significant characteristics are a result of their belonging to a nation.	33,1	42,7
5	I feel a member of my nation and I give priority to this feeling.	18,6	39,6
6	Mankind represents the only real human community and therefore dividing into nations is harmful or senseless.	21,7	25,0
7	Nationally mixed marriages are doomed to failure.	4,7	3,0
8	One should always be careful and reserved with members of other nations, even if they are your friends.	7,6	6,1
9	It is essential for every nation to be open to the world and the influence of other cultures.	40,6	40,9
10	You should love even your nation's flaws.	17,8	25,6
11	Openness to the world brings to each nation more damage than benefit.	2,7	7,9

Although the attractiveness of cosmopolitan attitudes has significantly been reduced today, and the acceptance of national attitudes has increased, even of uncritical attitudes and those glorifying own nation, we can still notice that in the first five places are the attitudes which express closeness to own nation and the feeling of national belonging along with the openness to the world and the influence of

other cultures. According to Preston (1997), every identity (individual and collective) is produced and formed depending on the current moment and circumstances, while Giddens (1999) warns that today there are new mechanisms of a person's identity formation produced by contemporary institutions, which give it a dynamic character, i.e. a character of complex interaction between an individual and community. Today the process of identity formation, the relationship between a collective and individual identity, is more complex due to a modern way of life, advanced communication and inter-dependence of local and global influences. This is all manifested in multiple meanings of one's identity origin and content, as well as collective identities. These general characteristics of an individual's identity creation, which indicate its changeability and multiple meanings (individual, national, generation, etc.), can also be recognised in young people's identity formation in Croatia including their national identity.

### **Summary and Concluding Discussion**

The social distance data for students show that respondents see themselves primarily surrounded by the members of their own nation. Social distance in various examined categories is smaller than in previous research, although the distance to the Serbian, Roma and Albanian nation is still considerable. Social distance towards the Slovenians has also increased in comparison to previous research. When considering the gender influence, we can observe that female students, more than male, express higher level of social closeness to the members of different national groups. This is especially emphasised for the members of Italian, Hungarian and Albanian minority. Taking into account students' social distance and the faculty type, it is surprising that the students of the Faculty of Law express more social distance to members of other nations than the students of the Faculty of Teacher Education and the Faculty of Electrical Engineering. The data analysis for attitudes toward own nation indicates that cosmopolitan attitudes are decreasing. The dominant attitudes among students are those expressing connectedness to their own nation. The research results identify the need for designing various programmes for cooperative learning, starting from the fact that educational institutions, either symbolically or for real, have become a unique place of different cultures gatherings, mutual teaching and coexistence. Such programmes should provide definitions and respect for all differences occurring in classrooms, schools, universities and communities. It is essential for academic community and civil society, as well as practitioners and experts, to create programmes which include issues related to democracy. It is also extremely important to emphasise the necessity of active involvement of all participants in education system along with implementation of intercultural issues at all levels of education. We should also emphasise the need

for systematic implementation and application of intercultural matters, necessary for life and work in multicultural societies, by using contemporary teaching methods within faculty curricula. Faculties have a crucial task in promoting and maintaining critical approach and openness to pluralism of community and the world around them.

- [1] Results of the research conducted in 1999. Within the project Young People in Croatia on the Eve of the 3rd Millennium: Baranović, Branislava (2002), Young people in Croatia – between national identity and European integration, in: Ilišin, V., Radin, F.(ed), Young people on the Eve of the 3rd Millennium, Institute for social research in Zagreb, Institute for the protection of family, motherhood and youth, Zagreb.

#### REFERENCES

- Amin, A., & Moore. S. (2003). *Regimes of Youth Transitions: Flexibility and security in young people's experiences across different European contexts.* Young 14 119-141.
- Baranović, B. (2002). Mladi u Hrvatskoj-između nacionalnog identiteta i europske integracije. In Ilišin, V., Radin, F.(Ed), Mladi uoči trećeg milenija, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb.
- Barath, A., Matul, D., & Sabljak, L.J. (1996). *Korak po korak do oporavka*, Zagreb, Tipex.
- Chernilo, D. (2006). Social Theory's Methodological Nationalism, Myth and Reality. *European Journal of Social Theory* 9 (1) 5-22.
- Eriksen, T. (2003). *Ethnicity and Nationalism*, London- Boulder, Pluto Press.
- Giddens, A. (1999). *Modernity and Self-Identity. Self and the Society in the Late Modern Age.* Cambridge: Polity Press
- Katunarić, V. (1991), Dimenzije etničke distance u Hrvatskoj, In Mahtijević, Š., Lazić, M. (Ed) *Položaj naroda i međunarodni odnosi u Hrvatskoj*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb.
- Kellas, James G. (1991). *The politics of Nationalism and Ethnicity.* Hong Kong: Macmillan Education Ltd.
- Lazere, D. (2005). The contradictions of cultural conservatism in the assault on American colleges, *Cultural Studies*, 19 415-422.
- Malenica, Z. (2003). *Etničke i nacionalne predrasude u hrvatskom društvu danas*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb.
- Malešević, S., Uzelać, G. (1997). Ethnic distance, power and the war: the case of Croatian students, *Nations and Nationalism*, 3(2) 291-298.
- Munjiza, E., Peko, A. (2004). Gledišta mladih o drugim narodima u multikulturalnoj istočnoj Slavoniji. *Napredak* 3(145), str. 305-319.

- Piršl, Elvi (1996). Istra i interkulturalni odgoj. *Društvena istraživanja* 5-6(25-26), 895-913..
- Popis stanovništva (2001). Narodnosni sastav stanovništva Hrvatske po naseljima. available on: [www.dzs.hr](http://www.dzs.hr).
- Preston, P.W. (1997). *Political/ Cultural Identity*. Citizens and nations in a Global Area. London: Sage
- Radin, F. (1988), Hijerarhije i strukture društvenih vrijednosti, In Radin, F.(Ed) *Fragmenti omladine*. Zagreb. RKSSOH/IDIS
- Sablić, M. (2005). Stavovi srednjoškolaca istočne Slavonije prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina, Zagreb. *Napredak* 146(1) 27-36.
- Šiber, I. (1997). War and the changes in social distance toward the ethnic minorities in Croatia, *Politička misao*, vol. 3485 3-26.

## Students on linguistic field research in eastern part of Croatia

*Education for human rights and democratic citizenship was introduced into the Croatian educational system in 1999, emerging from the National programme of education for human rights and democratic citizenship, a document which combines guidelines of the Concept of education for democratic citizenship from the Council of Europe programme and numerous experiences from European countries in which similar programmes have been conducted for a longer period of time. In the first years of the implementation of the elements of civic education into the curriculum of Croatian schools, The Ministry of Education in the Republic of Croatia imported a lot of knowledge from the experiences of conducting the project "Education for democratic citizenship" which was introduced in 1997 by the Council of Europe.*

The concept of education for human rights and democratic citizenship is complex and it is directed towards different dimensions: political, legal, social, economic and cultural. In the Republic of Croatia, the cultural dimension of the civic education plays an important role due to the differences in cultural traditions (Mediterranean, Central-European, Balkans...) which are the product of different historical developments of respective parts of Croatia, as well as particular specificities of microlocalities in respective cultural traditions. An example of this particularity is the village Siće within the area that belongs to a cultural heritage of the Central Europe.

The Republic of Croatia is a country characterized by distinctive dialects. The Croatian language has three basic dialects, quite different from each other and from the standard language. Croatian dialects are "Štokavian", "Kajkavian" and "Čakavian". Their names are derived from the interrogative pronoun "what," which is što, kaj or ča. Each of these dialects is further divided into subdialects, the subdialects into dialectal subgroups, and dialect subgroups into local speeches (village dialects). Dialectological study is based on local speeches - the village dialects (Moguš, 1977).

It is important to emphasize that Croatia is a rather small country with the population of 4.5 million. In such a small country with small population, there is a plenty of linguistic diversity. The village being differentiated from another village by its linguistic expression is an established idea, and an entire book might have been written on the diversity of Croatian dialects. It is this dialectical diversity that is specific for Croatian language.

A part of the program of the Croatian Ministry of Culture is safeguarding of specific Croatian dialects as intangible cultural heritage. In “Štokavian” area, precisely in Slavonia as one of the Croatian eastern regions, the dialect of the village Siče is preserved, and since August 2010 a dialect of the village Stari Perkovci has also been put under protection. We have attempted to describe our linguistic field research in these villages.

Siče is a village situated between a motorway and the river Sava, 22 km east from the town of Nova Gradiška, and 4 km south from Nova Kapela. It is 96 m above sea level. The village was not recorded in older resources, but in a council census in 1698 the village inhabitants and their livestock were mentioned indicating the economic standard of villages and people at that time. After great immigrations during the Battle of Vienna, Franciscans moved the parish centre to Siče. In 1760 Siče had 81 houses, 173 families and 805 Catholics. In 1769 the numbers were decreased to 77 houses, 169 families and 813 Catholics. In the last two centuries the number of people was fluctuating, but according to the 1991 Census, Siče had 454 inhabitants.

Stari Perkovci is a village situated between a railway and stream Breznica, 27 km northeast from the town of Slavonski Brod and 4 km northwest from Vrpolje. It lies 95 m above sea level. It was mentioned in a council census in 1698 as a not well-populated village. The inhabitants were the Croats, Catholics. In 1837 the village had 842 inhabitants, 917 people lived there in 1857, 1066 people in 1931 and 1157 people in 1991.

The importance of protecting particular Croatian dialects is best illustrated by the fact that those dialects are close to extinction. Those dialects are characterized by an abundance of linguistic specificities. The Croatian Ministry of Culture and Croatian dialectologists are aware of these facts and therefore, in recent years certain Croatian dialects have undergone the process of protection. The dialects protected so far are: the dialect of Bednja, the dialect of Hum na Sutli, the dialect of village Vidonje, the dialect of Susak island, the dialect of Posavian village Siče, the Istrian-Romanian dialects, the dialect of Žminj, the dialect of Stari Perkovci and the dialect of Arbanas from Zadar area.

The paper describes the linguistic field research of Siče and Stari Perkovci dialects. The dialect of Posavian village Siče is protected by the Resolution of the Ministry of Culture on the basis of Article 12, paragraph 1 of the Act on the Protection and Preservation of Cultural Property (Official Gazette no. 69/99, 151/03 and 157/03) and Article 9 of the Regulations of Cultural property register in Croatia (*Official Gazette* no. 37/01).

The Resolution prescribes the following: "It is hereby decreed that the dialect of the Posavian village Siče be proclaimed an intangible cultural heritage as defined



in Article 9 paragraph 1 first indent of the Act on Protection and Preservation of Cultural Property. The following safety measures are decreed for the protection of the abovementioned cultural property:

- to promote the function and status of the property in the society, and to include property protection in the programme planning;
- to ensure property sustainability via education, identification, documentation, scientific research, preservation, protection, promotion, value amplification, the possibility of conveying the tradition to the descendants via formal and informal education, and revitalization of the abandoned segments of the property;
- to make the public aware of it and to support the protection and preservation of the property by identifying the globalization process and social transformation in order to avoid the danger of extinction, destruction or commercialization of the property, and to prompt tolerance between people;
- to encourage the drafting of a regional dictionary and grammar;
- to include the cultivation of the mother tongue into the curriculum in elementary and secondary schools (*The Resolution on protection of the dialect of the Posavian village Siče*, 2008).

The dialect of Stari Perkovci is protected by the Resolution of the Ministry of Culture on the basis of Article 12, paragraph 1 of the Act on the Protection and Preservation of Cultural Property (*Official Gazette* no. 69/99, 151/03, 87/09 and 88/10) and Article 9, paragraph 1 of the Regulations of Cultural property register in Croatia (*Official Gazette* no. 37/01). The Resolution states: It is hereby decreed that the dialect of Stari Perkovci village be proclaimed an intangible cultural heritage as defined in Article 9, paragraph 1 first indent of the Act on Protection and Preservation of Cultural Property. The following safety measures are decreed for the protection of the abovementioned cultural property:

- to provide public access to the cultural heritage;
- to encourage participation of community members and groups in identifying, defining and transmitting the heritage;
- to popularize and promote the cultural heritage by organising seminars, folk dance performances, via electronic media, audio and video recordings;
- to promote and cultivate cultural heritage in its surroundings and other communities;
- to educate experts in this field by organising seminars, workshops, formal and informal education;
- to continue research of the cultural heritage by adequately documenting it in all contemporary forms, and carrying out expert and scientific evaluation;
- to introduce dialects into school curriculum;

- to protect the heritage by recognizing globalization processes and social transformations in order to prevent dialect extinction.

The cultural heritage carriers are obliged to implement measures of protection in accordance with the Act on Protection and Preservation of Cultural Property and all rules and regulations on cultural property respecting their historical-traditional patterns and expression (*Resolution on protection of the dialect of Stari Perkovci, 2010*).

The tasks based on abovementioned Resolutions have encouraged us to conduct a field research on the protected dialects in these two villages. The awareness of the need to study old and archaic dialects has always been present at our Faculty. A few years ago, professor Ljiljana Kolenić introduced a new course called Slavonian dialect to our Faculty of Teacher Education in Osijek and its department in Slavonski Brod. From the beginning professor Kolenić was assisted by Emina Berbić Kolar, who in the meantime finished her PhD on the topic Slavonian dialects. It is the first year the course was based solely on the field study and field research. Our goal was to develop a sense of care for the mother tongue in future teachers, so that they might convey the same feeling to their prospective students. Every year we get very good results from our students, encouraging us to continue our work and development of this course.

It should be emphasized that the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia, in line with aspirations of the Ministry of Culture to protect and preserve Croatian dialects, has issued a document called the National Curriculum Framework. A part of that document is titled “The Croatian language and its idioms”. This part of the National Curriculum Framework is extremely important for the Croatian dialectologists and Croatian dialectology. Clearly, Croatian schools pay the greatest attention to Croatian standard language. However, on the basis of this document, the emphasis is put on the importance of respecting and fostering the native idiom. The document states that students should be encouraged to express themselves creatively and without constraint in their mother tongue. Certainly, it is very important and encouraging since students coming to primary school at the age of 6 or 7 express themselves much better and more freely in their mother tongue than in the standard language they have not sufficiently mastered yet. One of the most important principles in teaching the Croatian language is the principle of regionality. This principle is fully respected in such approach to the organic idioms.

Since we had an opportunity to research the only protected dialects of our region, we decided to give students a chance to take part in such an important project. The students were divided into groups and taken to do field research. Before we started with the field study, the students had been introduced to the basic features of Slavonian dialect as a whole, and then to the dialects of Siće and Stari

Perkovci, as examples of Slavonian dialects.

Slavonian dialect is one of the “Štokavian” Croatian dialects. People usually refer to it as “Šokački” because Šokci, the Croatian ethnic group, use this dialect. Slavonian dialect is spoken almost in the entire area of Slavonian Posavina and Podravina, Croatian part of Baranja in the Danube region. It is also spoken in several places outside Croatian borders: in Bosnia and Herzegovina around Orašje, Hungary (on the other side of the border, near the river Drava) and in Serbia (western Danube region of Bačka). This is the dialect spoken exclusively by the Croats.

The characteristics of the Slavonian dialect are:

- 1.) Preservation of specific ancient accent, so-called curved accent (Croatian acute) marked by „~“: pomāžu, sačūva.
- 2.) Non-“Ijekavian” reflex of the Common Slavic jat vowel. According to the reflex of the jat vowel, the speeches of Slavonian dialect can be divided into:
  - a. Ikavian in Western and Eastern Slavonian Posavina from Nova Gradiška to Kobaš and around Vrbanja (díte-ditěta);
  - b. “Ikavian”-“Jekavian” in the central part of the Slavonian Posavina to Bebrina and Banovci and west from Slavonski Brod, to Gunja, and Rajevo Selo (dite-djeteta)
  - c. “Ekavian” in Slavonian Podravina from Vukosavljevica, west from Virovitica to Aljmaš and Erdut (dete-deteta);
  - d. “Ikavian”-“Ekavian” in the Danube region of Baranja (dite- deteta );
  - e. dialects with non-replaced jat. That is the pronunciation of ancient Croatian jat as hermetic e, where e is moved toward i by pronunciation. This dialect is spoken in Našice area.
- 3.) “Šćakavism”. The speeches of Slavonian dialect are “Šćakavian”, which means the old clusters \*stj and \*skj are pronounced as šć: šćucat, gušćer, prišć, šćedit, kršćen, šćipat.
- 4.) The omission of the consonant h. The speeches of Slavonian dialect do not pronounce the consonant h as well as the most of the “Štokavian” dialects. Šokci say lad, ladovina, gra, rana, rast (instead of hlad, hladovina, grah, hrana, hrast). The consonant h can be substituted by the consonant v or j: suvo, snaja (instead of suho, snaha).
- 5.) Omitting the last part of infinitive form of the verb. Šokci usually say: díjat, šćipat, divánit, ubòst, dõjt (without –i at the end).
- 6.) Specific hypocoristics of male genus ending with –a. It is well known that the short vowel with the falling accent in Slavonian dialect is on the first syllable: Mata, Mija, Andra, Iva, Joza, Tuna.
- 7.) Comparative adjectives differ from the standard language. Where the standard Croatian language prescribes –i, there is –ji in Slavonian: nǐžjī, gōrjī,

vīšjī, bŕžjī.

- 8.) Use of imperative is accompanied by the word neka instead of nemoj: neka to dirat. Imperative can also be accompanied by the word ajde: ajde idi.
- 9.) Past participle is often formed with -t: porādito, nasèlito, pošādito.
- 10.) Typical semi-compounds like bab-Jela where the first part is not inflected, and the second part is: bāb-Jéla, bāb-Jele; bāc-Māta, bāc-Māte; strīn-Eva, strin-Eve.
- 11.) There are still visible Turkish and German loanwords in the language, but it has to be emphasized that there are also Croatian words which could be called archaic or which can have different meaning from the one in the standard Croatian language (*Berbić Kolar & Kolenić, 2009*).

Having conducted a research on the protected speech of Siče in Posavina region and Stari Perkovci, we introduced the students to Ivšić's division of the speech of Posavina, which is a subdialect of the dialect of Slavonia. Stjepan Ivšić, one of the best Croatian dialectologists, divided Posavian speech into nine groups based on their accent. He placed the speech of Siče in the fourth group, and described as follows: "Group four says: vodě, sačŭvam, ostô, nošili, ôtac, kâžàli, rukôm, i kazivô. This is the dialect of the following villages: Brod, Varoš, Slobodnica, Kaniža, Podvine, Glogovica, Dubovik, Crni Potok, Grabarje, Bukovle, Vrba, Zadubravle, Klakarje, Garčin, Oprisavci (and some other villages between them) and of the west Selca, Siče, Magića Mala, Komarnica, Štivica, Vrble... In this group the speech of Siče and Magića Mala could be singled out with their specificities: vodě, sačŭvam, ostāl, nošili, ôtac, kazàli, rŭkôm, and kazivāl (*Ivšić, 1913*). He classified the dialect of Stari Perkovci into the first groups explaining: "Group one says vodě, sačŭvam, ostô, nošili, oțac, kâžàli, rŭkôm (and rŭka as well) and kazivô. It is spoken like this mainly in these places: Babina Greda, Sikirevci, Kruševica, Gundinci, Beravci, Velika Kopanica, Divoševci, Čajkovci, Vrpole, Strizivojna, Stari and Novi Perkovci, Trnava. Sometimes we can also hear there rŭkôm and rŭkôm (for example in Gundinci, Beravci, Velika Kopanica, Stari and Novi Perkovci, Trnava) (*Ivšić, 1913*).

We have thoroughly studied the literature on the speech of Siče and Stari Perkovci in order to compare the previous research to ours. In this way we wanted to present the changes of Croatian dialect (the speech of Siče and Stari Perkovci) occurring with time.

After a theoretical introduction into the linguistic research, we went to the site. For this purpose, together with the students we created a map of the Croatian Posavina region, and specifically marked the villages of Siče and Stari Perkovci on the map. One group of students went to Siče and the other to Stari Perkovci. We must emphasize that these two villages are quite remote from each other, so the students were allowed to choose where they wanted to go. One group went to

Siče, which is west from the town of Slavonski Brod and the other to Stari Perkovci, which is east from Slavonski Brod.

### *Group 1 – Siče*

In the village we were welcomed by the previously selected speakers of this particular speech. The selection of the speakers in the linguistic research is extremely important, since the success and the significance of the entire work depend on their testimonies. The speakers have to be people with a good vocal apparatus, elderly, making sense in presentation and speech, equally represented (men and women), and must be indigenous to the village researched. Our speakers were: Marija Mačković, b. Janković, born in 1925; Marija Glavičić, b. Smičić, born in 1930; Ana Čupić, b. Grabrić, born in 1936 and Stjepan Šimunović, born in 1937. All of them are literate and have completed four grades of elementary school. They made an effort to present their speech in the best possible manner. The students talked to them about the past, their childhood, customs, names of the dishes, cakes, various items, asked them about common names, surnames, nicknames, names for the parts of the village, etc. After recording the speakers, the students were given specific linguistic tasks. One group of students was dealing with phonology, the other with morphology, third group with syntax, fourth group with word formation and last group with lexicology. Naturally, they did these tasks alongside with the usual historical part about the village that is the introduction to the work.

Based on their testimonies, we have come to the following linguistic conclusions:

- a) At the phonological level, they recognised the preservation of the final l: učīl, posāl, nāgal, čūl. Thus, we introduced the students to the fact that this is the only village of the “Štokavian” area preserving final l at the end of the past participle masculine singular. This is very important in the dialectological research and it has a great significance for researchers of the Croatian language in general; the reflex of the jat in long syllable is “Ikavian” (tīlo, cínit, cídīt, fīpa, mlíko), and in the short syllable “Jekavian” (tjelesā, pjevat, đēca). This speech has a rather interesting accentuation, since this speech is one of the ancient “Štokavian” dialects, the fact that represents archaic accentuation by itself. Namely, this speech has five accents, four standard accents and fifth, so-called curved accent (acute): vodě, dāla, posāl, učīl, škřipī, seljāčko, dōjde... The accents can be placed on all syllables of the word, as well as on the last syllable: gorī, škřipī, kirijāl. This dialect also holds pre-accentual length: glāvā, jājcē; as well as post-accentual length: sūšī, grādī, cīdī.
- b) At the morphological level, they have recognized nominative singular of the

- noun *mati* which reads *măt*: (mine) *măt*, *măt* (lunch). We recorded genitive singular of the e-types of nouns with zero suffix: *iz škol*, but this is probably the reduction of post-accentual vowel. In the accusative singular of the e-type nouns suffix *–e* can occur: (*za te*) *stvâre*. The locative singular of the e-type nouns has the suffix *–e* from the former *jat*, which means non-palatal change [1] has prevailed: *u Gradiške*, *u zîme*, *u kâce*. The genitive plural of the a-type noun appears with the zero morpheme, i.e. prolonged root–*ovØ/-eØ*: *zecěv*, *zidōv*, *zmajěv*, (*godinu*) *dăn*, *đâkōv*, *kònjěv*, *jûtâr*. Apart from the a-type nouns, the zero morpheme occurs in the plural genitive of the e-type nouns: *cûr*. In the locative plural of the e-type noun, the old *–a* sequent occurs (from *–ah*) comparing to the standard suffix *–ama*: *na slikâ*, and in the a-type nouns, the suffix *–i* comparing to the standard suffix *–ima*: *na ramenî*.
- c) At the syntactic level, they recognized that simple and short sentences are frequently used: *Učili smo mî sve*. *Učili smo mî i zèmljopis i pôvjest i svè*. *Ona nije bila nikaki đâk*. *Ōnda se cûre i ponâvljale*. Temporal and object sentences are very often complex: *Kad učitelj ûde u škôlu*, *svi se dignêmo i moljimo Očenaš*. *Môraš znât ko je stvořijo nebo i zemlju*.
- d) At the level of word formation, they recognized a common use of the diminutives for the usual, common words: *somići*, *trpežica*, *štagljić*, *jājce*. The suffix *–ača* is often used for the names of the different kinds of brandies: *jabukovăča*, *kruškovăča*, *šljivovăča* (as cited in *Babić*, 1991, p. 91).
- e) The students recorded the words and forms of the words they would not personally use in the standard Croatian language, or which they would rarely use. They singled out: *pèljat*, *jajce*, *vlâsi*, *vrtal*, *trpezica*, *kirijât*, *stôše*, *čôrda*...
- f) At the lexical level there are many foreign words, especially Turkish loan-words that are the remains of the Ottoman rule: *đèrz*, *pëndžer*, *komšinića*, *pèškir*, *tepšija*.

### *Group 2 – Stari Perkovci*

Upon arrival in this village we were pleasantly surprised. Beside the speakers of the dialect we were also welcomed by numerous villagers and invited to their homes. This refreshing experience of a Slavonian village, especially such an archaic one, was a great motivation for our students. The folk dance association *Ravnica* had a performance, where they danced and sang old traditional songs. The students were introduced to traditional costumes, instruments, old tools and objects. Naturally, in accordance with Slavonian tradition, we were offered various traditional dishes and desserts.

Our task was to describe the local speech. As we have already mentioned, the speakers of this language are extremely important and they have to satisfy certain



criteria: they have to be native to the village, have good a good vocal apparatus, make sense in their talk, and finally the number of men and women should be equal. We talked to the following speakers: Ivica Zmaić, born in 1924, Branko Zmaić, born in 1947, Josip Klaić, born in 1945, Marija Klaić, born in 1947. They are all literate and finished four years of primary education. The students talked to them about their childhood, customs, the relation between the past and present. They asked them about the most common names, nicknames and surnames in the village as well as about the names of the village parts and their origins. After recording the speakers, the students were given specific linguistic tasks. One group looked into phonology, the others into morphology, syntax, lexicology and word formation. In order to get a comprehensive description of the village's speech, we have to consider the introductory historical part of the village's foundation and development. Based on the speakers' testimonies we have come to the following linguistic conclusions:

- a) At the phonological level we can observe that ě was reflected "Ikavian"; in short syllables it is "Jekavian" (djevojčica, pjěvat), and in long ones it is "Ikavian" (críva, tríska). In this speech, when compared to the standard language, one can hear an increased number of vowels; beside a, e, i, o, u there are two more archaic vowels: â and û (komorâ<sup>o</sup>t, mlâ<sup>o</sup>di, čûj, gûrman). There are often iotified forms: đěd, đevõjka. In this speech vowel omission occurs both at the beginning and end of words: orat, pođić, al, il. The sound l often appears in palatal form: pofāljit, moljila. The sound h is a completely unknown sound, it is omitted in all positions: a) at the beginning of a word – Ercěgovac, ôdamo, b) in the middle of a word – njiõv, saranili, c) at the end of a word – siromã, odmã or it is replaced by the sound v: skûva, vrpã. The sound n is often softened in front of e: njěki, njěkakav. The sound r is omitted in some words: jũče, ùveče. The sound j is often in intervocal position in order to overcome hiatus: dobjõj, rađjõj. The sounds s and z with coarticulation of position are transformed into š and ž: š njĩm, š njõm. These speakers do not differentiate between č and ć, đ and dž. The consonant groups are common and stable. This speech also knows "Šćakavian": raspušćena. It preserves pre-accented length: kãžãli, rũkõm, and post-accented lengths: unũčãd, bũnãr.
- b) At the morphological level we have observed that in genitive case plural, one can hear zero ending: osãm dãn. Locative plural in places names has an old morpheme –i: in Pêrkovci, in Kêšinci. In dative and locative singular e-type nouns do not change the velar sounds k, g, h in front of morpheme –i: unũki, djevõjki, na nogĩ. In genitive plural of e-type nouns there is an old morpheme –i: za stõ kũni, za petnãjst minũti. The comparative of adjectives is formed with endings: -ji, -iji, -ši: šĩrji, zadovoljnĩji, mẽkši. The personal

pronoun oni (them) in genitive and accusative is njija. In all pronoun types they use short forms: kog, čeg, va, na. Aorist, plusquamperfect and imperfect are not recorded. Imperative is often formed with words ajde, ajmo and present tense: ajmo reći. Present tense of 3rd person plural is often formed with ending –aje: pītaje, čekaje, sometimes it is also formed with ending –u: rādu, bolū.

- c) At the syntax level we have noticed that they mostly use simple sentences: Jā sam volījo šijat. (I loved sowing), Tō je bila jēdna šuma (This was one forest). Word order is unrestricted: Rāsoje, to je dijo plūga oračeg. (Rasoje, this is a part of a plough.)
- d) At the word formation level we have noticed systematic use of ethnics for feminine gender with ending –ka: Pêrkovka, Čâjkovka, Babogrētkâ. Hypocorisms for masculine gender are formed with endings –anin and –dac: Pêrkovčanin, Babogrédac. In verb formation prefix po- is very common: poniklo, podlāgat.
- e) The students recorded some words which are not used in the standard language or which are even unfamiliar: čekmez, cimerman, apa, nabibanac...
- f) At the lexicological level lots of loan words were recorded, mainly from Turkish: ćuprija, čekmez, dūrat, đubre, fenjer...

Based on the conducted linguistic field research, we have concluded that the speeches of Siče and Stari Perkovci are definitely the most archaic idioms of the Posavina region, on all linguistic levels. They are also specific for its features which are shared with some other Croatian dialects although geographically far away from non-“Štokavian” areas. They are located in western Posavina and belong to the old “Štokavian” Posavian speech which forms the old Slavonian “Štokavian” speech together with Podravian speech. So far they were scientifically researched only by Stjepan Ivšić in 1913. After his work, there has been no systematic study of these local speeches in the contemporary Posavian dialect. They are certainly a living monument to the history of the Croatian language, and even to the history of Slavic languages. It is particularly interesting that young people living in Siče, use indigenous Siče speech. For example, there is a young Ivan Ćupić (17 years) who writes and performs plays in Siče speech, as well as his sister, Kristina Ćupić (23 years). These speeches are extremely important for the Croatian language, its history and dialectology. The students have become aware of this idea; they have become familiar with the linguistic features of Siče and Stari Perkovci speech and with village customs. Consequently, this field work has enriched their knowledge and experience. This was confirmed by the presentation of their field work in public forums. The forums were organized in multimedia form – from PowerPoint presentations, video and audio presentations, live performances, presentations of folk music, plays with situations from country life, to dance performances in

which they asked the audience to join them. In this way we combined the field-work from one linguistic discipline, dialectology, with other approaches, ethnology, sociology, natural history, geography, history.

## Summary

The paper describes the linguistic field research of the protected speeches of villages Siče and Stari Perkovci. The villages are situated in Posavina region and represent a living linguistic monument to the Croatian language. The students of the Faculty of Teacher Education in Osijek and its department in Slavonski Brod, have provided a linguistic description of these speeches within the Slavonian dialect course. Based on the collected data at all linguistic levels, they concluded that these speeches were rightly protected as intangible cultural heritage in 2008 and 2010 and that they are extremely valuable and important for the Croatian language, its history and dialectology. Furthermore, it is important to implement this kind of research and field work into primary and secondary school curricula in order to preserve these precious languages, and at the same time provide teachers with an excellent template for methodological study of Croatian dialectology.

- [1] In the past, nouns in the Croatian language had five different forms for every gender. These changes were divided into major transitions in masculine, feminine and neuter and so-called consonant transitions of the masculine, feminine and neuter. Today, from those fifteen inflections there remain only three that are no longer divided by gender, but by the suffix in the genitive singular. Major transitions had two alternatives: the main transition of the nouns to the non-palatal consonant and the main transition of the noun to the palatal consonants. In the feminine gender those two transitions merged into a single transition, therefore, one transition prevailed for the palatal and non-palatal basis, and the other one is lost. In the literary language, which is based on the new štokavian” dialect, palatal transition prevailed, and in the old “Štokavian” dialect (Slavonian dialect) non-palatal transition prevailed. The old suffix for the non-palatal transition was *ě*, and for the palatal transition *-i*. Although we are talking about “Ikavian”-“Jekavian” reflection of the *jat* in the speech of Siče, there is a *jat* suffix *-e*, and not *-i* or *-je*, which we would expect given the *jat* reflex.

## REFERENCES

- Anić, V. & Goldstein, I. (2000). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.  
 Babić, S. (1991). *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*. Zagreb: HAZU.  
 Babić, S. & Brozović, D. & Pavešić, S. & Škarić, I. & Težak, S. (1991). *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: HAZU.  
 Berbić Kolar, E. (2009). *Govori slavonskoga dijalekta brodskoga kraja* (Doctoral dissertation). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera  
 Berbić Kolar, E. & Kolenić, Lj. (2009). *Slavonski dijalekt u školi*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítkező Kar.

- Bilić, A. (2006). *Stereotip raspojasane Slavonije*. Vinkovci: Gradska knjižnica i čitaonica Vinkovci.
- Block, D. (2006). *Multilingual Identities in a Global City*. London: London stories, Palgrave
- Brozović, D. (1977). Narječja hrvatskog jezika. In *Hrvatski leksikon no. 2*. Zagreb: Naklada Leksikon i Leksikografski zavod „Miroslav Krleža”.
- European Council (1995. All Equal, Education Pack)
- Finka, B. & Šojat, A. (1975). *Hrvatski ekavski govori jugozapadno od Vinkovaca*. Vinkovci: Radovi Centra za znanstveni rad 5-131.
- Ivšić, S. (1913). *Današnji posavski govor*, paper 196, 124-254 and paper 197, 9-138. Zagreb.
- Ivšić, S. (1951). Iz naše akcentuacije i dijalekatske problematike. In *Zbornik radova Filozofskoga fakulteta I*, 359-378. Zagreb.
- Katičić, R. (2002). *Sintaksa hrvatskog književnog jezika*. Zagreb: Globus i HAZU.
- Klaić, B. (1990). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Klemenčić, E. (2007). Građanski odgoj u Europskoj Uniji, in *Analiza hrvatskog političkog društva 3*, Zagreb.
- Kolenić, Lj. (1996). Govor mjesta Ilače. In *Književna revija 5/6*. Osijek.
- Kolenić, Lj. (1997). Slavonski dijalekt. In *Croatica, 101-117*. Zagreb.
- Kolenić, Lj. (1999). Morfološko-tvorbene osobine ilačkoga govora u okviru slavonskoga dijalekta. In *Hrvatski dijalektološki zbornik 11*, 41-47. Zagreb.
- Kolenić, Lj. & Berbić Kolar, E. (2007). Govor Starih Perkovaca. In *Šokačka rič 5*, 83-92, Vinkovci.
- Menac Mihalić, M. (2005). Frazeologija novoštokavskih ikavskih govora u Hrvatskoj: s rječnikom frazema i značenjskim kazalom s popisom sinonimnih frazema. Zagreb: Školska knjiga.
- Moguš, M. (1971). Fonološki razvoj hrvatskoga jezika. Zagreb: Matica hrvatska.
- Moguš, M. (1995). O problemima naše povijesne dijalektologije. In *Hrvatski dijalektološki zbornik, vol. 9*, 11-23. Zagreb.
- Parker, W. C. (1996). *Advanced ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education*, London.
- Rješenje o zaštiti govora posavskoga sela Siče (2008).
- Rješenje o zaštiti govora Starih Perkovaca (2010).
- Sekereš S. (1976). Govor Nove Gradiške i okolice. In *Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIX/1*, 173-248., Novi Sad.
- Zirdum, A. (2001). Počeci naselja i stanovništvo broskog i gradiškog kraja 1968.-1991. Slavonski Brod: Institut za povijest

KISS, ZOLTÁN – VASS, MIKLÓS

## Monitoring teacher trainees' PE lessons with the help of Svoboda's method

*Teaching activities on PE lessons are quite different from the ones on other lessons because of the interactions while teaching activities. One of the main characteristic features is that pupils answer the teacher with motorist activity, so lesson work is not based on dialogues. These reasons guided Svoboda to work out the category system of monitoring PE lessons. We used his interaction analysis method in our research to monitor PE teacher trainees' lessons. The aim of the research was to know the most widely used teacher activities (out of 13) and pupil activities (out of 7) on PE lessons held by teacher trainees.*

### Introduction

For decades, education researchers have used various methods to monitor lessons, directly or indirectly, to analyze teacher-pupil interactions. One of the most well known methods in these researches is Flanders' interaction model (Flanders Interaction Analysis Category system- FIAS). Flanders worked out a system to analyze the classroom interactions, which was used to observe and decode teacher-pupil verbal communication, mainly on general subject lessons (such as Maths, Geography, Biology or PE etc.). PE lessons have their main characteristic feature in the pupils' motorist activity as answer to the teacher, instead of the usual dialogue (Svoboda, 1978). It means that teaching style on a PE lesson is essentially differs from the teaching style on other lessons, particularly because of the interactions during teaching an activity.

The Flanders method could only be used partly in monitoring PE lessons, so several researchers (Dougherty 1970, Barrette 1971, Fishman and Anderson 1971, Mancuso 1972, Svoboda 1977, Cheffers 1977, Anderson and Barrette 1980, Piéron 1982, Cheffers 1983) worked out their own category system, using Flanders's one as a base (Bíró, 2006). The researchers focused on the monitoring of the interactions while creating their category systems adapting Flanders's one.

These reasons motivated Bohumil Svoboda to work out an own category system, specially planned for monitoring PE lessons, in which he divided verbal and non verbal elements. Researchers have insisted on a reliable technique to monitor and posit the activities of teachers and sport instructors.

In Hungary Bíró (1988), and Vass (1987) made researches with the help of a given category system, linked to PE lessons. Bíró (2007) used categorical monitoring on swim trainings, while Simon (2010) used it partly on curative and partly on normal PE lesson.

## The research

### *Aim*

The main aim of our research was to know the teaching activities our PE teacher trainees mostly use. On the other hand we analyse the quality of the lessons plans, evaluate the interactions, observe certain teaching skills such as organization, time management, communication and experience providing.

We wanted to know how often certain teaching and learning activities occurred. We also tried to measure the rate of motorist activities on PE lessons.

### *Sample*

The monitoring was transacted at the Kaposvár University Teacher Trainee Elementary and Secondary School (Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) in the spring term of 2008/2009 school year and in both terms of 2009/2010 school year.

We involved those teacher trainees who were in their 6th and 7th semester as they are their usual trainee semesters.

We monitored 93 PE lessons held by 61 teacher trainees (female: 46; male: 15). Chart 1. shows their distribution according to their specializations.

**Chart 1. Specializations of the teacher trainees**

<b>Specialization</b>	<b>Number of persons</b>
PE	35
Natural Sciences	11
Hungarian	13
Music – Art – Technical science	14
Foreign language	8
Mathematics – Informatics	12

*Source: own editing*

### *Method*

We used monitoring with the help of Svoboda's (1977) category system. This category system consists of 13 teaching activities (Chart 2.) and 7 learning activities (Chart 3.)



**Chart 2. Teacher candidates' categories**

<b>Categories of teaching activities:</b>
1. Explanation
2. Demonstration
3. Organization I.
4. Organization II.
5. Correcting mistakes
6. Motivation I.
7. Motivation II.
8. Evaluation
9. Disciplining
10. Praising
11. Questions (feedback)
12. Observation
13. Other activities

*Source: Svobada (1977)*

**Chart 3. Pupils' categories**

<b>Categories of pupils' activities:</b>
1. Movement individually
2. Movement in pairs
3. Movement in teams
4. Movement in groups
5. Frontal class instruction
6. Gaining information
7. Interchanging information

*Source: Svobada (1977)*

The gist of such an interaction analysis is to collect data of spontaneous teaching and learning activities that give information. The given information can be paste into charts then we can interpret it. Decoding the data is an important criterion because it ensures the possibility of reconstructing the lesson. Any kind of hitch (technical devices, more people than necessary etc.) must be minimalized in such researches and the observer is important, too (*Flanders, 1968*).

Our research fulfilled these requirements as it was a direct monitoring, we did not use any technical devices and the observers were known by the trainees and by the pupils as well. The fact that we used defined categories (see also: Appendix) minimized the number of committing errors.

During the 93 lessons the observers recorded the activities of the trainees and the pupils in every 30 seconds, using the category systems. With this method we had 15608 data, which mean 7804 data pairs. In this phase of the evaluation the rank and rate of the activities can be stated.

## Results

Analysing the data of the 93 PE lessons we could rank the activities of the teachers (Chart 4.) and the activities of the pupils (Chart 5.).

Among the teacher trainees' activities, organization was the most frequent (32,57%). Organization has a key role in the lessons as this category ensures the start and pause of the steps, the formation of figures, the allocation and installation of the sport equipments. It means that a PE lesson requires very good organizational skills. Even if we consider its necessity we think that its appearance rate is too high. Biróné–Ferencziné and Vass (1988) observed PE lessons of full time teachers where the occurrence rate of organization activities was 10%. This significant difference between the two rates can be generated by the lack of routine on the behalf of the trainees, while full time teachers must have had more experience in organization. If we take the 3 part lesson (introduction, major part and final part) as a starting point we realize that trainees waste most of the time after the introductory part but before the major part. The reason for this is that they had to allocate and install the sport equipments and form the figures and it took 6-8 minutes. As in this period pupils did not make any motorist activities, it was waste of time.

Observation became second in rank (21,36%) as teachers, apart from motorist activities, have to take care about the general behaviour and the playing habits of the pupils as well. Vass (1987) observed the lessons of full time teachers and realized that observation was not a common activity. However, in the research of Biróné–Ferencziné and Vass (1988), this teaching activity was used in 17% of the lesson. We assume that trainees tried to find out the next steps of the lessons du-

ring the passive observation and did not encroach in the pupils' activities even if they realized its necessity.

Explanation was third in rank (21,09 %), it might be seen as dominant activity, too. It is not surprising as it is significantly present in the work of full time teachers as well. These 3 categories completed one third of the whole lesson, which presents their emphasis correlate to the others.

**Chart 4. Teacher trainees' activities: rank and occurrence**

Rank	Teacher candidates' categories	Total number of occurrence	Occurrences in % (n=93)
1.	Organization I.	2542	32,57 %
2.	Observation	1667	21,36 %
3.	Explanation	1646	21,09 %
4.	Correcting mistakes	479	6,14 %
5.	Disciplining	450	5,77 %
6.	Evaluation	209	2,68 %
7.	Demonstration	206	2,64 %
8.	Organization II.	160	2,05 %
9.	Motivation I.	147	1,88 %
10.	Praising	135	1,73 %
11.	Questions (feedback)	131	1,68 %
12.	Other activities	17	0,22 %
13.	Motivation II.	15	0,19 %
Total		7804	100%

*Source: Own editing*

Correcting mistakes (6,14%) and disciplining (5,77%) is also considerable. The first one is matched with the pupils' motorist activities, while the latter is present during the whole lesson. Unfortunately important teaching activities like evaluation (2,68%), praising (1,73%) or motivation (1,88%+0,19%) is missing. Occurrence rate of these 3 categories is very low that is why we claim that they should have more emphasis in teacher trainings. They have evident role in the pupils'

school time period. If we praise a less talented child it may have motivating force towards sports.

Analysing the pupils' categories the first in rank became movement in groups (33,5%) that is very good as the main aim of the PE lessons is motorist activity. It is mostly present in the introductory period as warm up is always a collective exercise. In later parts of the lesson it depends on the curriculum itself.

Not so good news that second in rank was frontal class instruction (31,25%) that does not contain any motorist activities. It might be caused by the long time the pupils spend on allocation and installation of sport equipments, unnecessary explanations and too difficult figures. Third and fourth categories in rank were team movement (16,71%) and individual movement (15,44%). They are typical during the major part of the lesson and depend on the curriculum and the movement in connection with it. Individual movement is very rare (1,56%), pupils fortunately do not use this uneconomical activity. Its presence can be explained with pupils' exercise demonstration. 6th and 7th categories have no significant role.

Observation by Biróné–Ferencziné and Vass (1988) shows that group movement is very significant (54%) then comes frontal class instructions (19%) while team movement is also present with 17%. It is important that the rank of the movement is the same in both researches although there is difference in their occurrence rate. It might be stated that interactions on the peculiar PE lessons are similar.

**Chart 5. Pupils' activities: rank and occurrence**

Rank	Pupils' categories	Total number of occurrence	Occurrence in % (n=93)
1.	Movement in groups	2614	33,5 %
2.	Frontal class instruction	2439	31,25 %
3.	Movement in teams	1304	16,71 %
4.	Movement in pairs	1205	15,44 %
5.	Movement individually	122	1,56 %
6.	Interchanging information	108	1,38 %
7.	Gaining information	12	0,15 %
Total		7804	100 %

*Source: Own editing*

## Summary

Interaction analysis is a system to observe and code the verbal communication among teacher and pupils, which has vital role in the analysis of spontaneous teacher behaviour. Researches on this give information to the teachers of their own behaviour (Flanders, 1968). Such quantitative analysis of PE lessons results in important information on typical interaction forms of the trainees during the certain teaching periods. The results show their frequency and their correlation to each other as well.

The research ended with useful information. We have to state that the trainees' attitude towards teaching is positive. The results show that they spend too much time on organization on observation due to their lack of experience. This might be the reason for the rare occurrence of such important teaching activities like motivation, praising or evaluation.

Pupils' most frequent activity is in harmony with the general aim – to spend most of the time with motorist activity however it is not gratifying that they also spend much time on non motorist activity. If we add all the motorist activities it is noticeable that on the two third part of the lesson (65,65%) they move. As our research focused on non experienced trainees, this result is acceptable.

Summarizing the results we claim that more emphasis must be put on several points in their trainings. Our opinion is that the results can support the theoretical and practical background of the teacher training to make the teaching-educating work more effective in children's sensitive period in their activity learning.

## IRODALOM

- Bíró Melinda (2006): Az interakció sajátossága az általános iskolai úszásoktatásban. Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei, *Új Sorozat XXXIII. Kötet*, Tanulmányok a sporttudományok köréből, Eger, 1: 23-34.
- Bíró Melinda (2007): *Tanítási–tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományok Doktori Iskola, Budapest. [online] <URL: [http://phd.sote.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/biromelinda.m.pdf](http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/biromelinda.m.pdf)> [2010. 11. 11.]
- Biróné Nagy Edit – Ferencziné Horváth Gyöngyi – Vass Miklós (1988): Az interakció sajátosságai az iskolai testnevelés tanításában. *Testnevelés- és Sporttudomány 1988. 2. szám.* 51-58.
- Flanders Ned A. (1965): *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare Office of Education.
- Flanders, Ned A. (1968): Interaction Analysis and Inservice Training. Journal of Experimental Education, 37. In: *The social Psychology of Teaching*. Penguin

Education, 1973. 63-74.

Simon István Ágoston (2010): *A gyógytestnevelés tantárgy vizsgálata az új típusú tanár – diák kapcsolatrendszerben*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományok Doktori Iskola, Budapest. [online] <URL: [http://phd.sote.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/simonistvan.d.pdf](http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/simonistvan.d.pdf)> [2011. 03. 29.]

Svoboda B. (1977): *Didactic Studies in Physical Education*. Universita Karlova, Praha.

Svoboda B. (1978): *Physical Education Teachers Personality and Teaching Performance Didactic Studies*. Physical Education Universita, Karlova, Praha.

Vass Miklós (1987): *A testnevelő tanárképzés rendszeralkotó elemei, különös tekintettel a tanári tevékenység szerkezetére*. Kandidátusi értekezés. Pécs.

## APPENDIX

### Teacher's verbal activities and their definition

- (1.) **Demonstration:** information on the tasks, the curriculum, the realization of the exercise, professional statements and evaluations.
- (2.) **Organization I.:** start and pause the pupils' activity, ensure the transition between the exercises (allocation and installation of sport equipments, forming figures).
- (3.) **Organization II.:** this is like the previous one but this time the teacher is also an active part of the movement (do the exercise, help in installation and allocation, ensures the safety work).
- (4.) **Correcting mistakes:** raise attention on the mistakes; help to correct them verbally (and also non-verbally).
- (5.) **Motivation I.:** emphasis the farseeing aims of the individual or the whole group.
- (6.) **Motivation II.:** emphasis is on the given exercises.
- (7.) **Education:** statements that have general educational role (ethic, moral, public etc.)
- (8.) **Discipline:** all the negative evaluation in connection with the pupil's behaviour (intensity of movement, its continuity etc.)
- (9.) **Praise:** positive evaluation to motivate individuals or the group.
- (10.) **Questions:** feedback of information, correction, discipline with the help of teacher's questions.

### Non verbal activities and their definitions

- (11.) **Demonstration:** giving information or correcting mistakes with activity, demonstration of a step as for the requirements of the activity system. (Verbally explained activity imitation is not included here)
- (12.) **Monitoring:** inactivity of the teacher, watching the pupils, getting reports.
- (13.) **Other activities:** indifferent activities in teaching (arriving to the pitch, going to the sport storage room etc.)

*Source: Vass (1987)*



VARGA, RAHAELA

## **The importance of enhancing critical thinking skill of pre-service teachers**

*The paper deals with the necessity of continuous work on the development of the critical thinking skill in higher education. More precisely, it aims to explain the context in which the need for teaching critical literacy to future teachers arises. The contemporary both professional and private challenges have been increased by the information and communication technology. Apart from being functionally literate teachers and students should improve the refined ability to read, write, research and communicate in a way that supports critical analysis, interpretation, processing and storing both print and non-print texts. In addition, the author discusses the possibilities of incorporating critical literacy in school curriculum, applying either implementation or teacher initiative, opting for the combination of the two (teacher competencies and governmental support). The initial teacher education must empower students not only to teach critical literacy to their own students, but also to keep developing their critical thinking skill.*

### **INTRODUCTION**

Literacy has traditionally been described as the ability to read and write (Merriam-Webster's Learner's Online Dictionary) and it has always served some social purpose. Due to the ongoing social changes, the face of literacy has been changing as well. *"The demand for some new literacy has been announced by the process of internetization"* (Previšić 2002, p.59). Undoubtedly, to be literate in contemporary society means possessing a greater scope of skills compared to the past centuries. For instance, in the past it was enough to be able to sign one's name without knowing how to read or write. Later on, to be considered literate, one had to know how to read and write in Latin, without the same ability in a secular language. For a long time, literacy was a privilege of the clerics and wealthy citizens (Munjiza 2009). The ability to read was not necessarily accompanied by the ability to write. Gellner (1983) points out that a Swedish law of 17th century successfully made almost all of the population skilful readers in a hundred years time, yet till the 19th century many Swedes, especially women, could not write. It took four centuries after the invention of the printing press to make the majority of Europeans literate, because the reading materials did not become affordable before the industrial revolution. A technological revolution that we are witnessing nowadays also affects the traditional understanding of literacy. There is a need for the kind

of literacy that would improve global communication, but also improve individuals by making them self-actualised and more active citizens.

How should this new kind of literacy be achieved? In the search for an answer to this question all eyes are on school, since school has a dominant role in the process of educating citizens and is perceived as the primary and central place for becoming literate. New literacy requires a “new” way of thinking. Notar and Padgett (2010) express doubt that there is anything new about the newly proclaimed need to „think outside the box“. The discussion provides solid arguments that the expression just stands for what was known as critical thinking, creativity, innovation. They end with the fact that if there is a box to think within, then accidental learning would never existed. In addition, Warshauer (2000) concludes that regardless of the technology-related skill, there is still the need for critical, active, and interpretative reading, which has been an important part of print literacy as well. This paper aims to find out whether the face of literacy has changed so dramatically that it calls for a re-definition of literacy. More precisely, if there are some newly emerged literacies, how should our schools respond to that?

## POSTMODERNIST LEGACY

A complex set of reactions to modern philosophy and its presuppositions is condensed under the name of postmodernism. Slattery (1997, p. 4) states that postmodernist philosophies have articulated the following concepts: *“the death of the subject, the repudiation of depth models of reality, the rejection of grand narratives or universal explanations of history, the illusion of the transparency of language, the impossibility of any final meaning (...), the failure of pure reason to understand the world, (...) the end of a belief in progress as a natural and neutral panacea.”*

Historically speaking, it appeared on a cultural scene after the First World War, developed after the Second World War and reigned supreme throughout 1980s and 1990s. The postmodern movement in art, architecture, philosophy, and literary theory in those decades emphasized eclecticism, deconstruction (a process different from destruction) and multiple forms of representation. Humanity began to resist and struggle with the modern world view, developing a new cosmology that recognizes the limitations of the modern totalitarian beliefs and embraces postmodern relativity. *“The core of postmodernism is the doubt that any method or theory, discourse or genre, tradition or novelty, has a universal and general claim as the ‘right’ or privileged form of authoritative knowledge”* (Richardson 1994, p. 517).

Postmodernism is itself understood in multiple ways and must not be mistaken for a theory that reflects an agreement on substantive doctrines. It is not surprising

then that it represents a celebration of difference and multiplicity. The concepts that used to be taken for granted are now becoming re-analysed and their understanding depends on the multiple explanations, approaches and personalised perspectives. A similar process has affected our understanding of the term literacy. Postmodernism has established various concepts of literacy, creating a new coin – new literacy, also used in plural due to the multiple understandings of the term. According to Lankshear and Knobel (2003), there are two streams of scientific research that focus on the different approaches to new literacy.

First, there is a field of the New Literacy Studies (*Street* 2003), which represents a new tradition in concerning the nature of literacy, trying to understand literacy as a social practice. It does not dwell on the acquisition of skills, as the dominant approaches, but recognises multiple literacies, varying according to time and space, and emphasises that the issues of text, power and identity must also be taken into account. Researchers of the New Literacy criticise the assumption that literacy is a neutral autonomous occurrence that undoubtedly has positive effects on other social and cognitive practices. In other words, they argue that literacy does not automatically make people better and smarter citizens, and that such approach fails to recognize the cultural background of the illiteracy, presenting western conceptions of literacy as something universal. The same author therefore suggests the so-called ideological model of literacy, which offers a more culturally sensitive view on this phenomenon. There is not one literacy but there are various literacies, and teachers must always be aware which and whose literacy they are promoting in the classroom.

Another approach to multiple literacies tries to detect the new features of literacy which are mostly caused by the rapid technological progress, especially in computer science. This has a certain impact on social behaviour patterns and consequently calls for a more adequate face of literacy suited for the contemporary society. The definition of literacy must be broadened with many other skills, along with the updated perception of reading and writing. As a result, we talk about multimedia literacy, computer literacy, information literacy or technology literacy (*Kress* 2003). Selber (2004) claims that multiliteracies should be understood as an umbrella term for functional literacy, critical literacy and rhetorical literacy. Applied to computer literacy, functional literacy would mean that computers represent a tool and students are able to use them effectively. Critical literacy sees computers as cultural artefacts and students are informed questioners of technology. Rhetorically literate students are reflective producers of technology using computers as a hypertext media. Computer literacy seems to dominate our educational concerns. Nonetheless, the trap of focusing more on the technological issues instead of literacy issues must be avoided.

## DIGIMODERNISM

It is believed that postmodern theoretical glasses for the perception of the world are no longer suitable in the contemporary societies. Numerous aspects of life in western societies are highly influenced by the development of information and communication technology. Therefore, Kirby (2009) believes that a new cultural paradigm is on stage and he names it digimodernism (digital + modernism). Digimodernism is a direct consequence of the impact of computerisation on all forms of art, culture and textuality. It has revolutionised traditional arts, invented new cultural relationships, and slowly engulfed the textual world we live in.

Its effect on literacy is best observed on the Internet, where it represents a significant change in the nature of the text itself, seen vividly in the platforms of Web 2.0. Here, the digimodernist text permits the reader or viewer to intervene textually, physically to make text, to add visible content or tangibly shape narrative development. Web 2.0 is defined by O'Reilly (2006) as a perceived second generation of Web-based services which are characterised by open communication, decentralisation of authority, freedom to share and re-use, user's ownership of data and an effectiveness of communication that develops proportionally as more people use them. In other words, it allows users to learn and contribute to Web 2.0, unlike Web 1.0, which offered information only. The most popular examples of interactive online communication are Facebook, Twitter, MySpace, blogs, chat rooms, forums, message boards, Wikipedia, etc.

Because of the new technology, new literacy skills are being developed. Lunsford (2008) argues that we are experiencing a literacy revolution based on the fact that we write far more than any generation before us. Never before had we approached the Ancient Greek ideal of democracy so closely though conversational and public writing. Namely, it is becoming increasingly important to assess one's audience and adapt the tone and technique in order to get the message across as intended. Indeed, for the new generation of college students, writing makes sense only when it is about persuading, organising and debating. Online communication teaches them to deploy the kind of concision that lacked the previous generations and at the same time the Internet is full of lengthy comments on current social and political affairs. According to Schultz von Thun (2001), precisely the willingness to be informed and the ability to create information are the prerequisites for democracy.

On the other hand, Williams (2006) warns that participation in Web 2.0 can be simply a celebration of self, a narcissistic infatuation. The dilemma is that there is a lot of information that individuals in an informed democracy need to know, without realising that they need to know it. If their online activity comes down to looking for information they like and agree with, they will never pay attention to

the opposing attitudes and contrary world view that could make them reconsider their beliefs, and thus learn. Adding to that, the issue of power is very important. The general assumption, that power is accompanied by a level of responsibility, and unless the responsibility is felt and active, the possession of power becomes untenable, is not applicable to Web 2.0. Here responsibility can be abused without the loss of power, and as a result, fiction can parade as fact. So, given that participation in electronic democracy is freely available, and there is no system of checks and balances on the power that is derived from participation, a question arises as to the development of responsibility in the context of education. Because there is a vast amount of online information, students need to develop not only skills how to find the necessary and valid pieces of information but also the skills to deal with them. The latter illustrates a crucial role of critical literacy in contemporary education.

### **CRITICAL LITERACY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT**

The use of computers in technology classrooms does not imply more effective teaching of literacy. To illustrate this point, Kramarski and Feldman (2000) have discovered that the Internet environment contributes to student motivation, but not to reading comprehension and metacognitive awareness. This means that students should not be taught just technical knowledge and skills how to use computers, but also refined reading, writing, research and communicating ability that includes critical analysis, interpretation, processing and storing both print and non-print text. Chun (2009) adds that a multiliteracies pedagogy fosters students' critical awareness of multimodal texts by using students' own resources. The development of literacy and critical literacy need not be independent of each other. In fact, they are mutually constitutive in a classroom that emphasises the need to read the world.

Critical media literacy (*Kellner* 1998) thus involves developing conceptions of interpretation and criticism. Engaging in assessment and evaluation of media texts is particularly challenging and entails careful discussion of specific moral, pedagogical, political, or aesthetic criteria of critique. Critical media literacy not only teaches students to learn from media, to resist media manipulation, and to use media materials in constructive ways, but it is concerned with developing skills that will help create good citizens and that will make them more motivated and competent participants in social life. In short, the critically literate students ask themselves the following questions while reading either traditional or digimodernist texts: What is the (hidden) message? What are the arguments for that? Why the chosen media/type of a document? Who is the target audience? What techniques are being employed to convey the message? What purpose does this serve?, etc.

Williams (2009) stresses that teaching critical literacy should result in a more strongly developed sense of moral responsibility. The development of personal responsibility for Baumann (1993) represents an extension of postmodern relativity in ethics (listening to one's own consciousness as opposed to Kant's categorical imperative). According to Rodesiler (2010), classroom practice should empower students to ask questions, provide opportunities for exploring text messages and introduce meta-language necessary for discussion (e.g. non-verbal communication, representation, selection). But how should critical literacy be taught? Different educational systems provide different answers to this question.

Croatian National Curriculum Framework (2010) represents the initial step in a process of changing the understanding of literacy within school curricula. Firm boundaries between school subjects are to be blurred by the introduction of cross – curricular themes. The goals of two such themes, Learning to learn and Use of information & communication technology, are highly corresponded with the goals of critical literacy: “Students will differentiate between facts and opinions; be able to ask substantial and problem-related questions, search for and validate the information from various sources (dictionaries, maps, encyclopaedia, Internet, etc.); acquire skills to cooperate, discuss certain topics and issues, and come to solutions (...); be able to apply their knowledge and skills in different situations, take over the responsibility for their own learning and achievements (NCF, Learning to learn, p. 25); and be able to present data in a clear, logical, concise and precise way; use effectively information and communication technology; develop awareness of the consequences of the use of technology; develop critical attitude regarding the validity and reliability of the available information and the legislative and ethical principles of interactive usage of technologies in an information society (NCF, Use of information & communication technology, p. 26). In order to reform our educational system, these goals should be implemented in each school curriculum and achieved on a classroom level.

Unfortunately, the countries that have a longer tradition of teaching cross-curricular themes than Croatia report many difficulties in the process. For example, Harris (2008) states that in the UK such approach have not resulted in increased level of literacy due to the observed conflicting government instructions for implementation coupled with an ever-increasing emphasis on performance measures that create a school culture which leaves teacher little time for the cross-curricular collaboration necessary to make impact on student learning. Furthermore, the collaboration of teachers is impeded by the subject-related differences and teachers' different views on the priorities that need to be taught, which causes divergent messages and approaches, making it difficult for students to make transference between subjects.

Similarly, Finger and Houguet (2009) detect many intrinsic and extrinsic chal-



lenges identified by teachers themselves during their attempts at the implementation of technology education. Intrinsic challenges refer to challenges that teachers may face on a personal level, such as professional knowledge and understanding of new literacy, a level of professional confidence, attitudes toward technology education, flexibility to modify teaching approaches and participation in curriculum construction instead of implementation. Extrinsic challenges for teachers are environmental factors, such as insufficient resources and time, the need to find suitable methods for student assessment and the lack of history and (theoretical and practical) tradition. It is evident that the quality of teaching new literacies, including critical literacy, directly depends on the immediate work of teachers, i.e. their competences.

## IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

Individuals in the contemporary world must become critically literate in order to be active citizens who make their choices responsibly. This applies both to students, and their teachers. Apart from implementation of critical literacy through educational legislative (top-down strategies), much can be done during the initial education of teachers. Studies of the implementation of technology in the schools (e.g. *Cradler 1999; Robertson 2002; Cradler, Freeman, Cradler, and McNabb 2002*) reveal that without adequate teaching training and technology policy, the results of introducing computers and new media into education remain highly ambiguous. Technology itself does not necessarily improve teaching and learning and without proper resources, pedagogy, and educational practices, technology might be an obstacle to genuine learning.

So far the national approaches to technology education have not proved to be sustainably successful (*Lowther 2004*). Perhaps the reason for this lies in the fact that the existing school curricula for the Generation Y students have been designed by older generations. Generation Y is defined as a generation of young people who are born in the 1980's and 1990's, and present the first generation that has been immersed in technology all their lives (*Yerbury 2010*). They are also referred to as 'digital natives' (*Bennet, Maton and Kervin 2008*), as opposed to other generations who are 'digital immigrants'. Preservice teachers that are about to enter work market are digital natives, who are believed to naturally possess the functional computer literacy.

However, critical literacy does not develop spontaneously. This is why teacher training colleges should be developing their students' critical literacy so that they could become role models for their future school students in that respect. This process should start by making them aware of the importance of critical literacy for their personal and professional development (*Tan and Guo 2009*), and

they themselves must become critical thinkers sensitive to cultural differences in literacy. Additionally, instruction in teaching strategies for critical reading and writing skills should follow (*Steel, Meredith and Temple 1998*). Consequently, more adequate forms of representation and assessment must be made acceptable.

Teaching critical literacy can be organised in several ways. Firstly, critical literacy can be taught as a separate course, with the obvious shortcoming of being disconnected from the contents of other courses. It can also be integrated in an already existing course (e.g. ICT, literature, foreign languages, etc.) and linked to the themes and issues of a particular course. Finally, critical literacy can be taught as a cross-curricular theme, in several or all university courses, which possibly represents the most exhaustive and systematic approach but also the most challenging one. Such approach requires constant collaboration of university teachers who should share the pedagogic and subject-specific knowledge and professional attitudes and values. Most importantly, teachers of critical literacy must be willing to continuously learn together with their students since literacy has become an essentially dynamic construct that one is always developing towards and never achieving.

## CONCLUSION

Within the field of literacy research, there is an increasing recognition that the advent of information and communication technology necessitates a broader conception of literacy. A new definition of literacy is required to encompass not just the traditional literacy, such as the ability to read and write, but also multiple literacies related to multimedia technology. The concept of multiliteracies is embedded in postmodern philosophy of relativism, and coupled with digimodernist world view can be divided into functional literacy, critical literacy and rhetorical literacy. This paper focused on critical literacy in educational context. The contemporary educational system in Croatia has started to acknowledge an increasing importance of critical literacy, as it is evident from the National Curriculum Framework. It implies certain changes in teacher education as well. The role of teacher training colleges is two-sided. In addition to teaching prospective teachers how to think critically, they should also teach them how to teach critical literacy to their own students.

## REFERENCES

- Baumann, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008) The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 39, No. 5, pp. 775 - 786

- Chun, C. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 53, No. 2, pp. 144 - 153
- Cradler, J. (1999). *Implementing Technology in Education: Recent Findings from Research and Evaluation Studies*. Available at: <http://www.wested.org/tech-policy/recapproach.html> (18/12/2010)
- Cradler, J., Freeman, M., Cradler, R. and McNabb, M. (2002) Research implications for preparing teachers to use technology. *Learning & Leading with Technology*. Vol. 30, No. 1
- Finger, G. and Houguet, B. (2009). Insights into the intrinsic and extrinsic challenges for implementing technology education: case studies of Queensland teachers. *International Journal of Technology and Design Education*, No. 19, pp. 309–334
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. New York: Cornell University Press
- Harris, V. (2008). A cross – curricular approach to 'learning to learn' languages: government policy and school practice. *The Curriculum Journal*, Vol. 19, No. 4, pp. 255-268
- Kellner, D. (1998). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millenium. In: Lievrouw, L. and Livingstone, S. (eds.), *Handbook of new media: social shaping and consequences of ICTs*. London: SAGE Publications Ltd., pp. 90-104
- Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Post-modern and Reconfigure Our Culture*. New York: Continuum.
- Kramarski, B. and Feldman, Y. (2000). Internet in the Classroom: Effects on Reading Comprehension, Motivation and Metacognitive Awareness. *Education Media International*. Vol. 35, No. 3, 149 - 155
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and the Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Lowther, J. (2004). Kvaliteta hrvatskoga formalnog obrazovanog sustava. In: Bejaković, P., Lowther, J. (eds.) *Konkurentnost hrvatske radne snage*. Zagreb: Institut za javne financije. pp. 59-74
- Lunsford, A. (2008). *The Stanford Study of Writing*. Available at: <http://ssw.stanford.edu/research/research.php> (6/11/2010)
- Merriam-Webster's Learner's Dictionary. Literacy. Available at: <http://www.learnersdictionary.com/search/literacy> (6/11/2010)
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Filozofski fakultet i Slavonski Brod: HPKZ.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Available at: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (20/11/2010)

- Notar, C. and Padgett, S. (2010). Is thinking outside the box 21st century code for imagination, innovation, creativity, critical thinking, intuition? *College Student Journal*, Vol. 44, No. 2, pp. 294 - 303
- O'Reilly, T. (2006). *Web 2.0 Compact Definition*. Available at: [http://www.radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://www.radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html) (18/12/2010)
- Previšić, V. (2002). Postmoderne paradigme u pedagojskoj teoriji i praksi. In: Rosić, V. (ed.) *Odnos pedagojske teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, pp. 56-63
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In: Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Ltd.
- Robertson, J. (2002). The ambiguous embrace: twenty years of IT (ICT) in UK primary schools. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 33 No. 4, pp. 403–409
- Rodesiler, L. (2010). Empowering Students Through Critical Media Literacy: This Means War. *The Clearing House*, No. 83, pp. 164 – 167
- Schultz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno komuniciramo*. Zagreb: Erudita.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Slattery, P. (1997). *Postmodern Curriculum Research and Alternative Forms of Data Presentation*. Available at: <http://www.quasar.ualberta.ca/cpin/cpinfolder/papers/slattery.htm> (18/11/2010)
- Steel, J. L., Meredith, K. S. and Temple, C. (1998) *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Street, B. (2003). What's „New“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, No. 2, pp. 77– 91
- Tan, L. and Guo, L. (2009). From Print to Critical Multimedia Literacy: One Teacher's Foray Into New Literacies Practices, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 53, No. 4, pp. 315–324
- Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. Available at: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/global.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/global.html) (20/11/2010)
- Williams, P. J. (2009). Technological literacy: a multiliteracies approach for democracy. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 19, No. 3, pp. 237 -254
- Williams, B. (2006). Enough About You. Available at: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570707,00.html> (20/11/2010)
- Yerbury, H. (2010). Who to be? Generations X and Y in civil society online. *Youth Studies Australia*. Vol. 29, No. 2, pp. 25 – 32

VARGA, LÁSZLÓ

## Why Cooperative Learning

*“An ounce of experience is better than a ton of theory...” (Dewey J., 1922). Cooperative learning is considered a new development in effective learning; it has its roots in the 1920s. Teaching and learning are challenging, because a teacher never knows where his influence stops and when his learners achieve their purpose. Cooperative learning is based on the idea that children can learn in groups with the help of the teacher. In a classroom using cooperative learning, children work on activities in small groups and they receive rewards or recognition based on the overall group performance. Working together, looking at things from a different perspective, being able to really listen to each other, communicating and informing, accepting changes and dealing with these changes in a flexible way, thinking and acting in a creative manner, making use of the possibilities of each individual. These are just some of the skills developed within cooperative learning.*

### How children learn

We believe that cooperative learning is one of the most effective ways of learning because it develops the children's personality in many different ways (Intelligence Quotient, Emotional Quotient, Social Quotient) and makes a positive learning environment. It creates the best conditions for learning through practice (Operational Intelligence). Constructivism learning theory says that children generate knowledge from their experiences, construct knowledge for themselves, that is children build themselves up, so we can talk about 'self-made children'.

In this chapter my main aim is to present a literature review of learning strategies and children's individual learning styles. Furthermore, I would also like to focus on the social interactionism. This theory suggests the importance for learning by interacting with others. Finally I intend to continue with different types of workforms and I will define cooperative learning.

Every child is different. Children in the classroom where we teach may learn in many different ways. Individuals may exhibit diverse styles of learning, due to the differences in their cognitive, affective, social and physiological development. Identifying a single preferred educational style is possible; however it is not desirable since individuals differ so markedly in their learning styles.

Learning strategies are the techniques individual students use to help themselves learn. Classroom research (Littlejohn, Hicks, 1966) has identified three main types of strategies:

- Meta-cognitive strategies, such as planning, self-evaluating, self-monitoring, and beliefs about others.
- Cognitive strategies used in actually 'doing the learning', such as guessing words, repeating, learning things by heart and working out rules.
- Social strategies, such as working with others, asking for help and so on.

All children come to their lessons with their own learning strategies. Learning strategies are very personal – what works for one person may not work for another person. Since the strategies children use are influenced by teaching and by others, learners may not be using the best strategies for themselves. Research (*Sadker, Sadker 1991*) shows that there are at least three areas that contribute to each child's individual learning style.

- Cognitive area - Individuals have different modes of perception and organisation. Some children prefer to learn by reading and looking of material (visual), while others need to listen and hear information spoken aloud (auditory), still others learn by body movement and participation (kinesthetic). Some learners focus attention narrowly or with great intensity. Others pay attention to many things at once. While some learners are quick to respond, others rely on a more slowly paced approach.
- Affective area - Individuals bring different levels of motivation and drive to learning challenges and the intensity of this motivation is a critical determiner of learning style.
- Physiological area - A child who is hungry and tired will not learn as effectively as a rested child. Some children can sit still for long periods of time, while others need to get up and move around. Light, sounds and temperature are yet other factors to which pupils respond differently based on their physiological development.

## **Social interactionism**

There are many alternative theories which attempt to describe the learning process. According to my topic, the most important model of the learning processes is the social constructivist theory, which strongly suggests the importance for learning of the social context and of interaction with others. The most influential theorist on this theory was L. S. Vygotsky, the remarkable Russian psychologist whose famous saying is what children can do together today, they can do alone tomorrow.

Vygotsky emphasised (*Williams, Burclen 1997*) the importance of learning in interacting with people. Children are born into a social world and learning occurs through interaction with other people. Children learn a language through using the language to interact meaningfully with other people. *"In the early stages of*



*ontogenesis, the child is completely dependent on other people, usually the parents, who initiate the child's acting by instructing the child in what to do, how to do it, and what not to do.*" (Lantolf, Appel 1995)

Social constructivist theory provided for a new model of effective practice which lies in the nature of the social interaction between two or more people with different levels of knowledge and skill. Vygotsky made a concept which he called the 'zone of proximal development' (the ZPD). This was defined as the difference between what a child could do independently and what could be done with the support of another person who was more skilled.

Social interactionism emphasises that teachers and learners interact with each other and the learner plays a central role in this theory. Lantolf and Appel say that there is a mechanism which is relevant to the social interactionism. The scaffolding concept, created by Bruner, states that persons with different levels of knowledge can help each other. The scaffolded help theory gives six features (Lantolf, Appel 1995): recruiting, simplifying, maintaining, marking, controlling, demonstrating.

These features help children solve problems with scaffolded mechanism that promotes the novice's learning through the grades.

## **Why cooperative learning**

Littlejohn and Hick say (*Littlejohn, Hicks, 1966*) that the teaching of children poses some of the greatest and most rewarding challenges. All classes are 'mixed-ability' classes. All classes consist of individual children with different personalities and interests. Each child also, himself / herself, has mixed abilities. For example, some learners may find writing or reading easier than speaking. For this reason, teachers need to adopt a flexible methodology that allows for a variety of learning styles and abilities. Workforms are the most important aspects of class management. The better classroom managers are thinking ahead. While maintaining a pleasant classroom atmosphere, these teachers keep planning how to organise, manage and control activities to facilitate instruction. Effective teachers must be more than good classroom managers; however, they must also be good organizers of academic content and instruction. Ralph Waldo Emerson said that 'The man who can make hard things easy is the educator'.

The purpose of this section is to introduce cooperative learning. This section will highlight aspects of cooperative learning: its advantage over individual learning, the role of the teacher, and the features that teachers should consider when planning groupwork. We have mentioned earlier that there are two forms of cooperation: pairwork and groupwork.

Firstly, cooperative learning is considered a new development in effective te-

aching; it has its roots in the 1920s. In a classroom using cooperative learning, children work on activities in small groups and they receive rewards or recognition based on the overall group performance. Sometimes, classrooms are set up according to an individualistic reward structure, such as independent study or learning contracts. In these cases, learners work by themselves to reach learning goals that have no relationship to those of other children. But a cooperative learning structure differs from more traditional approaches in that children depend on one another and work together to reach shared goals. Since face-to-face interaction is important, the groups should be circular to permit easy conversation.

Next, cooperative learning programs highlight the role of the teacher as instructional leader. Children have more positive attitudes to learning and their ability to learn. Teachers have more positive attitudes toward teaching and higher expectations for their children. Williams shows (Williams, Burclen 1997) that effective teachers have strong interpersonal skills. They accept, respect and empathise with, and care about their children. They create an atmosphere of group cohesiveness and cooperation in their classroom. Cooperative learning has a positive effect on achievement as long as it reflects two essential features:

- The group must work together with positive interdependence to earn rewards.
- There must be individual accountability, since the group's success depends on the individual learning of each group member.

Cooperative learning increases not only achievement but also friendships in the classroom, and also helps mainstreamed handicapped children gain social acceptance by their classmates.

In conclusion, cooperative learning gives teachers lots of possibilities to educate the whole person according to children's personality. Williams (Williams, Burclen 1997:45) stresses the importance of developing the whole person. Education is concerned not just with theories of instruction, but with learning to learn, developing skills and strategies to continue to learn, with making learning experiences meaningful and relevant to the individual, with developing and growing as a whole person.

### **Characteristics of cooperative learning**

This chapter will highlight three sections of groups. In this chapter I intend to continue my work with characteristics of groupwork. I would like to show what a group looks like and different ways of learning. Finally, I would like to introduce some group problems and useful ideas to avoid them.

In many of the activities, children will be working in small groups. This way of working has many advantages, in that it gives children a chance to work at their

own pace, to ask each other for help, to share ideas and to get more practice. Groups can run the danger of learners wasting their time together as they become distracted, talk about or do things other than requested, or produce work which is full of errors.

However, a cohesive group works more efficiently and productively. A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation and self-image of its members and significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners. One has to select three sections: forming groups, maintaining groups and ending (feedback) groups.

Firstly, forming a group is relatively easy: the initial stage of group life is usually harmonious as children get to know each other and begin to work together. But getting young children to work together is not an easy task, because children at this age are usually very 'self-centered'. Scott and Ytreberg say that 'Particularly five and six year olds are often happiest working alone, and are not yet willing to cooperate and share.' (*Scott, Ytreberg 1990:15*)

Next, maintaining a cohesive group over a term is far more difficult. A frequent problem in groups is that not all members participate equally in work. Every group has dominant members and shyer children. Shyer children sit in groups, for most of their time they usually work as individuals on their own tasks.

Galton and Patrick observed a great deal of groupwork at junior classrooms. Seating and working were recorded and compared. Researchers have shown that in the junior study children sat in groups but worked individually. Galton and Williamson give an account of their research. "For example, although for 56 per cent of the time children were seated in groups they were expected to work as a group for only 5 per cent of the time during which they were observed. (...) In contrast, although children were seated at individual desks or tables for only 7.5 per cent of the time they worked individually during 81 per cent of all observations." (*Galton, Williamson 1994:12*)

Research shows that young children work IN groups, but not AS groups. As we have mentioned, maintaining a group is very difficult.

Finally, evaluation is an important part of groupwork. In learning, one of the most important factors is a feeling that you are getting somewhere. Learning at school can seem like an endless activity, in which they move from one task to the next. It is important, therefore, that children receive feedback on what they have done. Allowing time for groups to show their work to each other can allow them an opportunity to have pride in their work, ask questions about things they are share ideas.

Galton and Williamson classified the different grouping arrangements in the primary classroom. They list four different types of groupforms: seating groups,

working groups, cooperative groups and collaborative groups.

- Seating group means that children work on a similar theme, they have a separate task. Learners sit in groups, but do not work as a group.
- Second, there is the kind of group where children have the same task and they work with a little cooperation. Pupils complete the same assignment independently and may check each other's answers.
- The third kind of grouping is the cooperative group where pupils work on the same task but each have individual assignments which are put together to form a joint result.
- Finally, collaborative groupwork means that each pupil has same task and this involves problem-solving activities where children debate a problem and produce an agreed solution.

### **Why cooperation is good for children**

Groupwork seems to be an extremely attractive idea for a number of reasons. Vygotsky stresses (*Lantolf, Appel 1995*) the importance of the social situation in learning and argues that what a child can do today in cooperation, tomorrow he will be able to do on his own.

Cooperative groupwork is not a single form of classroom organisation, but encompasses different approaches with children working in different ways. The main objective is always, however, that children should work cooperatively together. Activities will have to be coordinated and it is possible that a group leader will emerge, or could be selected in order to create the necessary organisation. The teacher wants the children to work together, to help each other, to be aware of what others are doing and how they are working. Vale and Feunteun stress the importance of group-formation activities. *"They are activities that require, for example, the individuals within the group to work co-operatively, to act together, to support each other, to make physical contact with each other, to lend and receive trust – in highly enjoyable, non-competitive situations."* (Vale, Feunteun 1995:22)

### REFERENCES

- Batelaan P., Van Hoof C. (1996): Cooperative learning in intercultural education. *European journal of intercultural studies*.
- Cohen E. (1994): *Designing group work – Strategies for the heterogeneous classrooms. Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York
- Dewey J. (1902): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago
- Dewey J. (1922): *Democracy and Education: an introduction to the philosophy*

- of education*. The Macmillan Company, New York
- Dunne E., Bennett N. (1996): *Talking and Learning in Groups*. Routledge, London
- Galton M., Williamson J. (1994): *Groupwork in the Primary Classroom*. Routledge, London
- Galton M. (1990): *Primary Teacher Training: Practice in Search of Pedagogy*. Hodder and Stoughton, London
- Harmer J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London
- Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente
- Lantolf J. P., Appel G. (1995): Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research In J.P. Lantolf and G. Appel (eds.): *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation 1-32.
- Sadker M. P., Sadker D. M. (1991): *Teachers, Schools, and Society*. Mc Graw-Hill, New York
- Scott W. A., Ytreberg L. H. (1990): *Teaching English to Children*. Longman, London
- Slavin, R. (1995): *Cooperative learning*. Allyn and Bacon, Boston
- Vale D., Feunteun A. (1995): *Teaching Children English*. Cambridge University Press, Cambridge
- Vygotsky L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge
- Williams M., Burclen, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge

NELEŠOVKÁ, ALENA

## **Pädagogische Kompetenzen aus der Sicht von Studierenden im Fernstudiengang**

*Der Beitrag stellt eine Fortsetzung der kleinen Forschungsstudien dar, die sich mit der Auseinandersetzung von Lehrern und angehenden Lehrern mit der Problematik der pädagogischen Kompetenzen beschäftigen. Eine solche Betrachtungsweise war bisher noch nicht Gegenstand von Forschungsuntersuchungen. Diesmal konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Absolventen des Fernstudiengangs des Faches Lehramt für die 1. Stufe der Grundschule.*

### **Schlüsselwörter:**

pädagogische Kompetenzen, Forschung, Absolvent, Ausbildung von Lehrern, Reflexion, Professionalisierung

### **Einleitung**

Die Reform der Gesellschaft, die nach dem Jahr 1989 in der ČR in Gang kam, wirkte sich auch im Bereich des Schulwesens und der Ausbildung aus. Sie beeinflusste in bedeutendem Maße alle Aspekte des Lehrerberufs. Die gesellschaftlichen Veränderungen führten zu Schritten der Transformation im Bildungssystem der Gesellschaft. Die Bildungspolitik in der ČR fand nun auf der Basis von europäischen demokratischen Prinzipien statt. Es entstand ein Bildungskontext, welcher neue Dimensionen der Bildung mit sich brachte und den Lehrerberuf beeinflusste.

Die praktische Umsetzung der Veränderungen hatte jedoch einige Schwachstellen, auf welche manche berufstätige Pädagogen sowie auch pädagogische Theoretiker hinwiesen. Das Fehlen einer Diskussion vor dem Beginn der Reform war evident und führte zu einem fehlenden Verständnis, was in der Folge zu einem Desinteresse einer Reihe von Lehrern an diesem Geschehen führte. Dabei ist klar, dass ohne eine aktive Mitbeteiligung der Lehrer jede beliebige Bildungsreform scheitern muss. Eine Reihe von Problemen wurde unterschätzt oder gar nicht angegangen:

- die Transformation des Schulwesens wurde nicht zu einem Gegenstand des seriösen öffentlichen Interesses,
- in den neunziger Jahren fehlte für alle sichtbar eine konsistente Bildungs-



- politik, die Ausgangspunkt für die notwendigen legislativen Veränderungen hätte sein können (in der ČR wurde erst 2004 ein neues Schulgesetz verabschiedet),
- die mediale Darstellung der Reform-Vorhaben sowie der Nachteile der „traditionellen“ Schule war von vielen Desinformationen sowie entstellenden Informationen begleitet,
  - bei zahlreichen akademischen Gemeinschaften in der ČR war eine Distanz zum Reformgeschehen festzustellen,
  - es herrschte ein Mangel an Interesse und Energie eines beträchtlichen Teiles der Lehrerschaft, sich an den curricularen Reformen zu beteiligen (in der ČR ließ sich in diesem Zusammenhang eine ungenügende Professionalität und ein recht geringes Selbstbewusstsein der Lehrer feststellen). Die Lehrer arbeiteten viele Jahre in der Rolle von „Konsumenten“ von Curricula und waren deshalb auf die neue Rolle von „Mitschöpfern“ von Curricula nicht vorbereitet.“ (*Spilková*, 2008, S. 3)

Die Veränderungen im Schulwesen betrafen insbesondere den Übergang von einer ausgesprochen zentralistischen Art und Weise der Steuerung hin zu einer Dezentralisierung. Diese Veränderung bedeutete für die Arbeit von Lehrern die Herstellung eines Raums für die Entwicklung einer professionellen Autonomie und brachte im Vergleich zu dem früheren System eine erhöhte Verantwortung jedes einzelnen Lehrers mit sich. Die Verantwortung des Lehrers kann nicht als bloße persönliche Eigenschaft verstanden werden, sondern als eine Kompetenz, die auf Kenntnissen und Fertigkeiten fundiert. Damit der Lehrer alle diese, mit der Ausübung seines Berufs verbundenen Aufgaben erfüllen kann, sollte er über Kompetenzen in dem notwendigen Maße und in der notwendigen Qualität verfügen. Diese Problematik betrifft unmittelbar die Konzepte der Aus- und Weiterbildung sowie die gesamte Professionalisierung der Lehrer.

Die Ausübung des Lehrerberufs ist durch mehrere Faktoren bedingt. Hierzu gehören insbesondere das Niveau der Arbeitsbedingungen und vor allen Dingen das Niveau der beruflichen Kompetenzen. In den letzten Jahren wurde eine genauere Bestimmung der für den Lehrerberuf charakteristischen Kompetenzen in der Bildungspolitik vorgenommen. Es zeichnet sich eine genaue Bestimmung von Standards der Lehrerausbildung ab (Standard = konkret festgelegte Norm oder Qualität), die ein vereinheitlichendes Kriterium für das professionelle Niveau von Lehrern darstellen sollte. Es handelt sich um genau bestimmte Anforderungen, die sich auf das Profil eines Absolventen beziehen. Eine Grundlage für den Lehrer-Standard sind die professionellen Kompetenzen, deren Grundsteine während des Hochschulstudiums gelegt werden und die dann in der Praxis durch die Selbstreflexion und Reflexion der Unterrichtsrealität sowie durch die Weiterbildung

erweitert werden. Ein Teil des Prozesses der Professionalisierung der Lehrer sowie der Lehrerbildung sollten die verschiedenen Blickwinkel auf die Veränderungen in der pädagogischen Realität sein, die neue Erkenntnisse und weitere zu lösende Probleme mit sich bringen. In diesem Beitrag geht es vor allem um die pädagogischen Kompetenzen. Die Erfahrungen und Einstellungen der Absolventen des Faches Lehramt für die I. Stufe der Grundschule waren bisher noch nicht Gegenstand der Forschung, könnten jedoch ebenfalls einen Beitrag zum breiten Spektrum von Ansichten über die Kompetenzen und die Professionalisierung des Lehrberufs leisten.

Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilergebnisse einer Forschung, die Teil eines Forschungsvorhabens an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag ist; der Titel der Forschung lautet: Der Lehrberuf im Rahmen der sich verändernden Anforderungen an die Ausbildung (Reg.-Nr. MSM 0021620861).

Die Forschung ging von den Erfahrungen und Einstellungen der Studierenden des Faches Lehramt für die I. Stufe der Grundschule im Fernstudium aus. Den Studierenden des Abschlussjahrganges wurden mögliche Versionen einer Definition des Begriffs pädagogische Kompetenzen vorgelegt. Dann folgte eine Diskussion über den Sinn und Zweck der Begriffsbestimmung und ihre Brauchbarkeit sowie über das Verständnis der Kategorisierung. Zur Festlegung der Schlüsselkompetenzen eines Lehrers an einer Primarschule trug insbesondere die bisherige Erfahrung der Studierenden bei (die meisten sind bereits an einer Primarschule tätig, sie sind jedoch mittlerweile nicht mehr ausreichend qualifiziert). Sie äußerten sich zum Inhalt der konkreten Kompetenzen und stellten zugleich eine auf dieses Gebiet gerichtete Selbstreflexion an. Das Forschungsergebnis erbrachte eine Kategorisierung von Kompetenzen von Lehrern an einer Primarschule, die sich aus den Reihen der Befragten ergab.

Die Studierenden befassten sich mit folgenden Fragen: Wie werden die pädagogischen Kompetenzen durch die Lehrveranstaltungen an den Hochschulen entwickelt? Wie werden den Studierenden die Fachkenntnisse auf diesem Gebiet vermittelt? Über welche Erfahrungen verfügen sie? Wie sind sie für eine Evaluierung der Kompetenzen vorbereitet? Wie ist ihre Vorstellung von der Brauchbarkeit der genannten Kompetenzen? Welche Kompetenzen halten sie für die Arbeit eines Lehrers an der Primarschule für vorrangig? Wie würden sie die Kategorisierung der Kompetenzen auf dieser Schulstufe festlegen? Welche Kompetenzen werden für sie auch in Zukunft von grundsätzlichem Belang sein?

Im Rahmen der Forschungsstudie wurden bei der Feststellung der Kategorisierung diejenigen Kompetenzen in Betracht gezogen, bei denen die Absolventen der Meinung waren, dass sie für den Lehrberuf, insbesondere für den Lehrer an einer Primarschule, grundlegend sind. Es handelte sich um die diagnostische Kompetenz, die selbstreflexive Kompetenz, die didaktische Kompetenz, die pro-

jektive Kompetenz, die Forschungs-, Organisations- und Steuerungskompetenz sowie die kommunikative Kompetenz. Diese Kompetenzen entsprechen dem gegenwärtigen Trend der Verlagerung des Schwerpunkts der Kompetenzen eines Lehrers von der Fragestellung „was lehren?“ hin zur Fragestellung „wie lehren?“. Es ist offensichtlich, dass die Bedeutung der genannten Kompetenzen über den Rahmen der früher herrschenden fachlichen Kompetenzen hinausgeht. Die Studierenden beantworteten bei der wissenschaftlichen Untersuchung zwei prinzipielle Fragen, die Gegenstand der Untersuchung waren:

1. *Wurden Ihnen im Rahmen der gegenwärtigen Vorbereitung an der Hochschule die genannten Kompetenzen hinreichend vermittelt?* (Bewertung des gegenwärtigen Standes)
2. *Werden mit Blick auf die vor Ihnen liegende Perspektive die angegebenen Kompetenzen für Sie ausschlaggebend und grundsätzlich sein?* (Perspektive)

Die Bewertung von Kompetenzen eines Lehrers an der Primarschule wurde aufgrund der Aussagen der Befragten des Abschlussstudienjahrgangs durchgeführt. Sie hatten die Möglichkeit, die Frage bezüglich des gegenwärtigen Standes mit durchaus hinreichend (a), hinreichend (b), und ungenügend (c) zu beantworten. Die Frage bezüglich der Perspektive konnte mit ja (a), wahrscheinlich ja (b) und nein (c) beantwortet werden.

Die *Tabelle 1* zeigt die Ergebnisse der Bewertung mit ‚durchaus hinreichend‘ unter Angabe der Reihenfolge, wie sie sich aus der Bearbeitung der Ergebnisse ergab.

*Tabelle Nr. 1: gegenwärtiger Stand 1. St. FS*

A gegenwärtiger Stand		durchaus hinreichend
		relative Häufigkeit
1a	Organisations- und Steuerungskompetenz	66,67%
1b	kommunikative Kompetenz	66,67%
2	selbstreflexive Kompetenz	47,22%
3	diagnostische Kompetenz	44,44%
4	projektive Kompetenz	38,89%
5	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	36,11
6	Forschungskompetenz	8,33%

*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Nicht approbierte Lehrer in der Weiterbildung – ‚durchaus hinreichend‘; sie bewerteten am besten die gegenwärtige Vorbereitung im Bereich der Organisations-, Steuerungs- und Kommunikationskompetenz (1. Platz), es folgen die selbstreflexive Kompetenz (2. Platz) und die diagnostische Kompetenz (3. Platz). Diese Ergebnisse sind für die verantwortliche Institution sehr nützlich, denn sie weisen auf die Stärken sowie die Schwächen in der Vorbereitung der Lehrer der Primarschule hin.

Die *Tabelle 2* zeigt die Ergebnisse der Untersuchung im Rahmen der Bewertung der genannten Kompetenzen. Wir geben die mit ‚hinreichend‘ bezeichneten Ergebnisse der Bewertung an, unter Angabe der Reihenfolge, wie sie sich aus der Bearbeitung der Ergebnisse ergab:

***Tabelle Nr. 2: gegenwärtiger Stand 1. St. FS***

A gegenwärtiger Stand		hinreichend
		relative Häufigkeit
1	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	61,11%
2	Forschungskompetenz	58,33%
3a	diagnostische Kompetenz	55,56%
3b	projektive Kompetenz	55,56%
4	selbstreflexive Kompetenz	52,78%
5	Organisations- und Steuerungskompetenz	33,33%
6	kommunikative Kompetenz	33,33%

*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Nach der Auswertung der mit ‚hinreichend‘ bezeichneten Antworten erreichten die ersten drei Plätzen die didaktischen und psychodidaktischen Kompetenzen (1. Platz), die Forschungskompetenzen (2. Platz) und diagnostische und projektive Kompetenzen (3. Platz). Die Forschungsergebnisse ergaben, dass die gegenwärtige Vorbereitung im Bereich der erwähnten Kompetenzen an der Hochschule von den Befragten positiv bewertet wurde.

Diese Gruppe von Absolventen, von denen viele schon als nicht qualifizierte Lehrer unterrichteten, ist in viel höherem Maße von den eigenen praktischen Erfahrungen beeinflusst, als die Gruppe der Befragten des Tagesstudiums (Erststudium an der Universität). Diese Erfahrung beeinflusste offensichtlich in

bedeutendem Maße ihre Antworten.

Die *Tabelle Nr. 3* präsentiert die Ergebnisse der Umfrage im Rahmen der Bewertung der genannten Kompetenzen bei der Antwort ‚ungenügend‘ im Rahmen der gegenwärtigen Vorbereitung. Wir geben die Reihenfolge der problematisch angesehenen Kompetenzen an, wie sie sich aus den Ergebnissen der Umfrage ergab:

*Tabelle Nr. 3: gegenwärtiger Stand 1. St. FS*

A gegenwärtiger Stand		ungenügend
		relative Häufigkeit
1	Forschungskompetenz	33,33%
2	projektive Kompetenz	5,56%
3	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	2,78%
4a	diagnostische Kompetenz	0,00%
4b	selbstreflexive Kompetenz	0,00%
4c	Organisations- und Steuerungskompetenz	0,00%
4d	kommunikative Kompetenz	0,00%

*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Für am meisten problematisch und bei der Hochschulvorbereitung das gewünschte Niveau nicht erreichend hielten die von uns angesprochenen Studierenden die Forschungskompetenz (33%), die projektive Kompetenz (6%) und die didaktische und psychodidaktische Kompetenz (3%). Insbesondere auf ein ungenügendes Niveau der Forschungskompetenzen wies ein hoher Prozentsatz der Befragten hin. Deshalb wird es notwendig sein, sich auf die Frage der Forschungsaktivitäten zu konzentrieren, und zwar nicht nur in der Methodologie der pädagogischen Forschung, im Diplomseminar, in dem pädagogischen Seminar, sondern auch im Rahmen der Fachdisziplinen zur Ausbildung von Lehrern an Primarschulen.

Die *Tabelle Nr. 4* präsentiert die Ergebnisse der Umfrage im Rahmen der Bewertung der genannten Kompetenzen mit der Antwort ‚wahrscheinlich ja‘ bei der Orientierung auf die Perspektive. Wir geben die Reihenfolge der Kompetenzen an, wie sie sich aus den Ergebnissen der Umfrage ergab:

*Tabelle Nr. 4: Perspektive1. St. FS*

B Orientierung auf die Perspektive		ja
		relative Häufigkeit
1	kommunikative Kompetenz	83,33%
2	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	72,22%
3	Organisations- und Steuerungskompetenz	69,44%
4	selbstreflexive Kompetenz	66,67%
5	diagnostische Kompetenz	63,89%
6	projektive Kompetenz	61,11%
7	Forschungskompetenz	25,00%

*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Aus der Sicht der Perspektive hielten die Absolventen die Kompetenzen in folgender Reihenfolge für bedeutend: kommunikative Kompetenzen (1. Platz), didaktische und psychodidaktische Kompetenzen (2. Platz) und Organisations- und Steuerungskompetenzen (3. Platz). Auch aus den Gesprächen mit den Studierenden ergab sich, dass diese Kompetenzen für sehr wichtig für einen Primarschul-Unterricht auf hohem Niveau gehalten werden.

Die *Tabelle Nr. 5* präsentiert die Ergebnisse der Umfrage im Rahmen der Bewertung der genannten Kompetenzen mit der Antwort ‚wahrscheinlich ja‘ bei der Orientierung auf die Perspektive. Wir geben die Reihenfolge der Kompetenzen an, wie sie sich aus den Ergebnissen der Umfrage ergab:

B Orientierung auf die Perspektive		wahrscheinlich ja
		relative Häufigkeit
1	Forschungskompetenz	44,44%
2a	diagnostische Kompetenz	27,78%
2b	projektive Kompetenz	27,78%
3	selbstreflexive Kompetenz	25,00%
4a	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	19,44%
4b	Organisations- und Steuerungskompetenz	19,44%
5	kommunikative Kompetenz	8,33%



*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Die Absolventen hielten folgende Kompetenzen für sie in der nahen Zukunft bedeutend: Forschungskompetenzen (1. Platz), projektive Kompetenzen (2. Platz) und selbstreflexive Kompetenz (3. Platz).

Am überraschendsten ist das Ergebnis, was die Forschungskompetenzen betrifft, denn viele Befragten hielten sie für problematisch und für den Lehrerberuf für nicht erforderlich. Bei einem Vergleich zur Bewertung des gegenwärtigen Standes, wo diese Kompetenz den letzten Platz einnahm, kann eine erhebliche Verschiebung in Richtung einer höheren Bedeutsamkeit dieser Kompetenz festgestellt werden, wenn man einen längeren in die Zukunft reichenden Zeithorizont betrachtet.

Die *Tabelle Nr. 6* präsentiert die Ergebnisse der Umfrage im Rahmen der Bewertung der genannten Kompetenzen bei den problematischen Kompetenzen bei der Orientierung auf eine längere Perspektive. Wir geben die Reihenfolge der Kompetenzen an, wie sie sich aus den Ergebnissen der Umfrage ergab:

*Tabelle Nr. 6: Perspektive 1. St. FS*

B Orientierung auf die Perspektive		nein
		relative Häufigkeit
	<b>Forschungskompetenz</b>	<b>19,44%</b>
	<b>projektive Kompetenz</b>	<b>2,78%</b>
	<b>Organisations- und Steuerungskompetenz</b>	<b>2,78%</b>
	diagnostische Kompetenz	0,00%
	kommunikative Kompetenz	0,00%
	selbstreflexive Kompetenz	0,00%
	didaktische und psychodidaktische Kompetenz	0,00%

*Kurze Interpretation der Forschungsergebnisse:*

Ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz der von uns befragten Absolventen wies auf die Fragwürdigkeit der Forschungskompetenz (19%) in der nahen Zukunft hin. Die Befragten äußerten sich hierbei zu der Kompetenz, die in der beruflichen Arbeit des Lehrers im Allgemeinen für notwendig gehalten wird. Die Ansichten der Studierenden waren offensichtlich von den Befürchtungen vor einer Tätigkeit beeinflusst, welche sie für zeitaufwendig hielten. Die ungenügende berufliche

Reife könnte ein weiterer Grund dafür sein.

Die Absolventen führten noch eine weitere problematische Kompetenz an, und zwar die projektive Kompetenz, die Organisations- und Steuerungskompetenz (2,78%). Diese negativen Antworten waren jedoch in der Minderheit.

### **3 Schluss**

Die Struktur der Kompetenzen eines Lehrers an der Primarschule sollte die Anforderungen an die Persönlichkeit des Pädagogen sowie auch die Anforderungen an die Qualifikation des Lehrers im Rahmen seiner beruflichen Entwicklung auf dem Gebiet der Bildung, Erziehung und Entwicklung von Schülern im jüngeren Schulalter widerspiegeln. Ein wichtiger Maßstab zur Ermittlung der Nützlichkeit und Entfaltung von Schlüsselkompetenzen ist die Synthese der theoretischen, im Rahmen des Vorbereitungsstudiums an der Hochschule sowie in der eigenen pädagogischen Praxis erworbenen Grundlage.

Bei der Gruppe der Befragten – Studierende im Fernstudiengang – muss bei der Bewertung von Kompetenzen berücksichtigt werden, dass die meisten von ihnen schon unterrichten. Deshalb verglichen auch die Befragten die Bewertung der dargelegten Kompetenzen vor allem mit ihren eigenen, im Schulunterricht erworbenen Erfahrungen.

Die Befragten bewerteten sehr positiv die gegenwärtige Vorbereitung an den Hochschulen im Bereich der meisten Kompetenzen (diagnostische Kompetenz, selbstreflexive Kompetenz, kommunikative Kompetenz, Organisations- und Steuerungskompetenz, didaktische und psychodidaktische Kompetenz, projektive Kompetenz). Im Gegensatz dazu sah ein Teil der Befragten die Forschungskompetenz als problematisch an. Die sich einer Weiterbildung unterziehenden Lehrer äußerten sich somit zu den Kompetenzen, die nach ihrer Meinung auch im Zentrum des Interesses der aktuellen curricularen Reform stehen.

Im Rahmen der Perspektive und Einstellung der einzelnen betrachteten und bewerteten Kompetenzen hielten die Absolventen die kommunikativen, didaktischen und psychodidaktischen Kompetenzen sowie die Organisations- und Steuerungskompetenzen für die Berufstätigkeit eines Lehrers für am notwendigsten. Die Befragten hielten die Bereiche der diagnostischen Kompetenz, der projektiven Kompetenz und der selbstreflexiven Kompetenz für in der nahen Zukunft bedeutend. Als problematisch wird teilweise die Forschungskompetenz angesehen.

Mit den Ergebnissen dieser kleinen Studie werden wir weiter arbeiten und gehen davon aus, dass sie auch die professionelle Vorbereitung dieser Gruppe von Lehrern beeinflussen wird.

## LITERATUR

1. NELEŠOVSKÁ, A. Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání. sborník referátů z odborného semináře „Profesionalizace učitelského vzdělávání“, Ostrava : REPRO-NIS, 2008, s. 73 – 85. ISBN 978-80-7368-615-4.
2. NELEŠOVSKÁ, A., ŠMELOVÁ, E. Rozvoj komunikativních kompetencí předškolních pedagogů. In Premeny školy a učiteľskej profesie. Bratislava : Občianske združenie Výchova-veda-Vzdelávanie-Výskum, 2008, s. 50-56. ISBN 978-80-969504-1-6.
3. NELEŠOVSKÁ, A., ŠMELOVÁ, E. K možnostem monitorování rozvoje pedagogických kompetencí u studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. In Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy (sborník anotací ČAPV). Hradec Králové : Gaudeamus, 2008, s. 22. ISBN 978-80-7041-958-8.
4. NELEŠOVSKÁ, A. Reflexe profesních kompetencí absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy. In Dítě předškolního věku a jeho pedagogs. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009, s. 83-84. ISBN 978-80-7041-647-1.
5. NELEŠOVSKÁ, A. Malá sonda do názorů absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogické kompetence. In Súčasnosc' a budúcnosc' predprimárnej edukácie. Prešov : Prešovská univerzita v Prešově, 2009, s. 170-191. ISBN 978-80-555-0006-5.
6. RÝDL, K. Standard nesmí být bičem na učitele. In Učitelské noviny. č.3, Praha, 2009, s. 8 – 9. ISSN 0139-5718.
7. SPILKOVÁ, V. K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR z české perspektivy. Komenský č. 2, listopad 2008, ročník 133, PdF Masarykova univerzita, s. 3. ISSN 0323-0449.
8. STANĚK, A. Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství. Praha: EPOCH, 2009. ISBN 978-80-7425-082-8.
9. ŠTECH, S. Úpadek profesionality. In Pedagogika. č.3, ročník LVIII, Praha: PdF UK, 2008, s. 219 – 221. ISSN 0031-3815.
10. VAŠUTOVÁ, J. Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí. In Učitelské listy, 5. ročník, Praha, 1998 – 1999, <http://ceskaskola.cz>.

## NEVELÉS – KÉPZÉS

BARKÓCZY LÁSZLÓ

**Social networkök diffúzitása online és valós terekben**

*Az internet mára egy olyan meghatározó médiummá vált, mely mellett nem mehetünk el a káros – nem káros dichotómiáról való gondolkodással csupán. Írásomban azokat a trendeket, változásokat vizsgálom, melyek mentén érdemes meghatározni azokat a koncepciókat, hogy miként alkalmazzuk a webes technológiákat az oktatásban, és hogy pontosabb képet kaphassunk a különféle online közösségek miképpen formálhatják át a gyermekek szocializációs tevékenységét.*

2000-ben Normann Nie és Robinson, stanfordi kutatók még arra a következtetésre jutottak, hogy az internet használata káros, hisz elszigetel, elveszi az időt a labdázástól, a sporttól és minden egyéb valós világbeli tevékenységtől. Az Internet lehet az a végső izoláló technológia, amely végleg romba dönti a televízió és az autók által már így is meggyengített közösségeket (Nie, 2000). Azóta természetesen ezt számtalanszor megcáfolták már, néhányszor már jómagam is (és lám, tulajdonképpen most is ezt teszem). Az elmúlt években aztán kiderült, hogy kutatásuk bár nagy port vert fel, alapvetően módszertanilag volt hibás: olyan vegytiszta környezetet teremtettek a vizsgálathoz (egy újonnan épült lakónegyedben), és olyan embereket kértek fel rá (nekik előtte vagy csak internet-hozzáférésük nem volt, vagy még számítógépük sem), melyek vizsgálatával a kutatók nem kaphattak objektív eredményt.

De valóban: az internetet megelőzően a televízió volt az a technológia, amely alapjaiban változtatta meg a társadalom időháztartását. Új tevékenységek kerültek bele az emberek mindennapjaiba, mely úgy tűnt megállíthatatlanul átveszik a helyet olyan értékes, egészséges dolgoktól, mint a munka, vagy a séta a természetben. Aztán, mint látjuk, mégsem lett így...

Az eddigi kutatások végeredményben tehát azt sugallják, hogy bár az internet egyes esetekben alkalmas arra, hogy felerősítsen bizonyos közösségi kapcsolatokat és szélesítse az egyén kapcsolatrendszerét, a világháló egyelőre inkább kiegészíti, mint helyettesíti a hagyományos médiumokat és offline kapcsolattartási formákat.

A számítógép penetrációja hazánkban 2009 elején elérte az 53%-ot, ami annyit jelent, hogy kb. minden második háztartásban van már számítógép. Ha így vesszük a tv jobban áll...

Az internet penetráció hasonló szinten, 50-52%-on tart átlagosan, de a különböző életkori szakaszokban nagy szóródás figyelhető meg. Az idősebbek közül kevesebben (21%) használ internetet, míg a fiatalabb korosztályban 84%-kal majdnem elértük a telítődés szintjét (*MITJ*, 2009).

Vagyis azt lehet mondani, hogy az általunk érdekesebb korcsoportban az internet átvette a vezető szerepet, és ezért is kell nagyobb figyelmet kapnia.

Az hogy az internet tudományos értelemben miként hat az emberekre, csak egy mellékszál témám szempontjából, mégis érdemes rá röviden kitérni. Érdemes ehhez bevezetni Putnam társadalmi tőke fogalmát, hogy érthetővé váljon, milyen értékek mentén várhatóak változások az internet használat következtében.

Putnam szerint, míg a fizikai tőke fogalma a tárgyak és az emberi tőke fogalma emberek egyedi sajátosságaira utal, addig a társadalmi tőke inkább kollektív ismérv: egyének közti kapcsolatokat, szoros társadalmi kapcsolathálókat, erős civil szervezeteket, valamint a kölcsönösség, a szolidaritás és a bizalom ezekből fakadó normáit, a különböző társadalmi csoportok problémamegoldó-potenciálját jelenti (*Putnam*, 2000).

Putnam a társadalmi hálózatok értékét a társadalmi tőke meglétében látja. Társadalmi tőkének az élet azon jellegzetességeit – hálózatok, normák és bizalom – tekinti, amelyek lehetővé teszik a részvételt a kollektív cselekvésben. Röviden fogalmazva, a társadalmi tőke utal a társadalmi kapcsolatokra és az ezekkel együtt járó normákra és bizalomra. E tőke teremthető informális és formális együttműködésekben, köz- vagy a magánszükségletek kielégítése során, de az egyik legfontosabb megkülönböztetést a „kötés-jellegű” (bonding), és a „híd-jellegű” (bridging) tőkeformák között kell megtennünk.

Putnam kutatásai során megállapította, hogy „kötés-jellegű” társadalmi tőke nagyon kedvez a közösségen belüli reciprocitás, szolidaritás, lojalitás kialakulásának. Ezek a hálózatok képesek társadalmi vagy pszichológiai támogatást, segítséget nyújtani azoknak, akik a hálózaton belül vannak. Ilyen csoportok lehetnek a családok vagy az önkéntesen szerveződött egyéb csoportok, mint például a klubok, szövetségek. Itt a tagok közt gyakori a kötés-jellegű tőkeforma megléte, amely a csoport többi tagja felé irányuló támogatásban, segítségnyújtásban valósulhat meg.

Ezzel szemben, a „híd-jelleg” szélesebb hatókörű identitást és reciprocitást generál. A kapcsolatok mélysége természetesen kisebb, mint a kötés-jellegű formánál, ugyanakkor fontossága nem kisebb annál. Hisz Putnam kutatásai is bizonyítják, hogy például egy álláskeresőnél az ember jobban számíthat azokra a kapcsolataira, melyek nem annyira mélyek, inkább „csak” híd-jellegűek. Ez elsősorban furcsának tűnhet, ugyanakkor könnyű belátni, hogy a kötés-jellegű kapcsolataink elsősorban a családból, közeli barátokból vagy önkéntes szervezetek tagjaiból állnak. Ők viszont leggyakrabban ugyanabban az élethelyzetben, társadalmi szinten

vannak, mint maga az álláskereső, így rálátásuk a munkaerőpiacra, és lehetőségeik egy állás megszerzésére is közel azonosak. Azonban a lazább ismeretségek más élethelyzeteket is feltételez, így nagyobb az esély a segítségnyújtásra is.

Norris azt vizsgálta, hogy ezeket a „kötés-” és „híd-jellegű” funkciókat hogyan befolyásolja az internet az online közösségeknél.

Norris az adatok alapján mégis megkockáztatja, hogy azoknál a felhasználóknál, akik aktív tagjai valamilyen online közösségnek, ezáltal:

- kiszélesedik („widen”) a „közösségi gyakorlatuk” (azzal, hogy gyakrabban veszik fel a kapcsolatot tőlük eltérő nézetekkel és háttérrel rendelkező csoportokkal), másrészt
- elmélyülnek („deepen”) ezek a képességek (azáltal, hogy megerősítik a fennálló társadalmi kapcsolataikat, hálózatukat) (Norris, 2001).

Ez az eredmény okot adhat arra a következtetésre, hogy az online közösségek meghaladják a területi elven szerveződő közösségek gyakran társadalmi megosztottságot és meghatározottságot visszatükröződő szerveződéseit, hiszen úgy tűnik, az internet hozzájárul a társadalmi kapcsolatok elmélyítéséhez és szélesítéséhez, azaz a közösségek „kötés-” és „híd-jellegű” funkcióinak erősödéséhez. A területi alapú szerveződést a hálózat egész világra való kiterjedése határozza meg, így a lokalitás is új értelmet nyer a világhálón. A már említett látszólagos anonimitás és szabad identitásválasztás elmosza a társadalmi egyenlőtlenségeket a felhasználók közt, de természetesen mindenki hozza magával azt a felkészültséget, mentalitást kommunikációs képességet, amely tulajdonságokkal a valós világban is rendelkezik. Az internetet használók gyakran szerveződnek közösségekbe, ahol mint láttuk, számos híd- és kötés-jellegű kapcsolatot alakíthatnak ki másokkal. Olyanokkal is, akikkel a valós világban talán sosem lett volna lehetőségük. A részvételi hajlandóság tehát különböző típusú kapcsolatokat eredményez, melyek száma és minősége meghatározhatja a hálózaton, illetve a közösségekben megjelenő aktivitás mértékét is.

Ebben az eredményben egy a téma szempontjából releváns fogalommal találkozhatunk: a közösséggel. Ha többé-kevésbé ismerjük az internet fejlődéstörténetét, akkor hamar rájöhethetünk, hogy a kapott eredmények az internet egy korszakát is előre vetítik. A web 1.0-át, vagyis a „régí típusú” webet leginkább az jellemezte, hogy arányait tekintve kevés szerző hozta létre a benne fellelhető tartalmakat, amelyeket azután a felhasználók elérhettek. Legtöbbször a hozzáférés helye is adott volt, különösebb alternatívák nélkül. Természetesen a hagyományos web is nagy előrelépésnek számított az akkori médiamodellekhez képest, hisz az információhoz való hozzáférést alapjaiban változtatta meg.

De amiről a közösségek kapcsán szó van, az a már mindenki által ismert (és kicsit talán unt) fogalom: a web 2.0. Számos definíciója létezik ennek a fogalomnak, csak a rend kedvéért:



A WEB 2.0 nem új technológiát és nem új közösségeket jelent. Sokkal inkább a szolgáltatásokon keresztül megfigyelhető technológiai és közösségi szerkezetváltást, illetve a belső hierarchiában meglévő érték és szerepviszony megváltozását, mely megváltoztatja az internet szereplőinek aktivitását, kommunikációját. Ha az eredmények felől közelítjük meg, a kollaboratív tudás kialakulása teljesen újszerű, így nehéz elképzelni, hogy maga az eszköz már régóta alkalmazott, de „remixelt” technológiák sora.

Kevesen ismerik, hogy azt a jelenségvilágot, melyet az most jellemeztem egy másik fogalom a peer production fogalma talán még pontosabban kifejezi: itt Benkler (aki a fogalmat megalkotta), nem az újszerű szolgáltatásokat és rendszereket helyezte az előtérbe, hanem a közösségi cselekvéseket. Maga a fogalomnév a p2p hálózatok egyenrangú megosztási sémájából ered, ám a fogalom második felével túl is lép azon. A tartalmak közösségi előállítását és megosztását helyezi előtérbe (Benkler, 2006).

Ezen fogalmak újfajta tevékenységformákat vezetnek be az internetes cselekvéseinkbe. Nem a centralizált tartalmak eléréséről van szó csupán, hanem egyfajta tudásmegosztásról. Ez esetben viszont a tudást ki kell egészíteni az élmények érzések megosztásával is. Egy érzelem kinyilvánítása a Facebookon, egy esemény rögzítése, majd feltöltése a youtube-ra, egy érdekes cikk olvasása és megosztása (tag-elése) a Myspace-en mind belefér az előbb említett fogalmi keretekbe.

Talán érezzük már: az új típusú internet hatásairól nem mondhatunk egyértelmű állításokat pontosan azért, mert a benne rejlő szolgáltatások annyira sokszínűek, a hozzájuk kapcsolódó közösségek annyira változatosak, hogy ha ezeket mint változókat tekintjük, és a szociológiai szempontokkal (vagy akár az előbb elmondott társadalmi tőkeformák bevezetésével) tovább bővítjük az egyenletet, akkor egyénenként és használt szolgáltatásonként is más-más eredményt kaphatunk.

Az előadásom elején már utaltam arra, hogy hazánkban mekkora a számítógéppel és az internettel való ellátottság. Az új technológiák diffúzióját – ezen belül is elsősorban az internetét – Rogers vizsgálta.

Rogers a különböző területeken és témákban folytatott kutatások áttekintése után, azok eredményeit összegezve és továbbgondolva, egy általános diffúzióelmélet kidolgozására törekedett. Szintézisében az újítások elterjedésének folyamatát – kommunikációelméleti szakember lévén - alapvetően kommunikációs folyamatnak tekinti. Az adott innovációra vonatkozó, különböző jellegű információk, meghatározott csatornákon keresztül, bizonyos idő alatt terjednek el az adott társadalmon belül. Tehát az elterjedés egy idődimenzióban leírható döntéshozó procedura, amelynek egyes állomásain különböző információtípusok és tudásátadó mechanizmusok kapnak főszerepet. A diffúziós folyamat négy alapvető összetevője: maga az innováció, a kommunikációs csatornák, az idő, valamint az

adott társadalmi rendszer, amelyben az elterjedési folyamat lezajlik (Rogers, 1995).

Ezen elméleti keretek mentén kellene tehát felépíteni azt, hogy az új típusú web hogyan hasznosítható a gyermekek szocializációjánál, illetve, hogyan óvjuk vagy segítjük őket az online közösségi létben.

Az első amit látnunk kell, hogy a közösségek a hálózaton nem homogén természetűek. Meghatározza a közösség típusát az adott szolgáltatás is, de az adott téma is. Látnunk kell továbbá, hogy nem minden online szerveződés nevezhető a szó hagyományos értelmében vett közösségnek. Mert miről is van szó?

Wellman – a web 1.0-ás közösségek vizsgálata, illetve kapcsolatháló-elemzései alapján - az internetes közösségekről még azt állította, hogy:

- a hálózati közösségeket általában laza, könnyen változó, erősen specializált funkciókat nyújtó kapcsolatok tartják össze;
- a személyes kapcsolatháló ritka szövésű, azaz az egyén különböző „ismerősei” ritkán ismerik egymást;
- a lokalitás esetenként kevésbé meghatározó lehet, a személyes közösségi hálózatok egyszerre kötődhetnek az egyén lakóhelyéhez, de kiterjedhetnek globálisan is, pusztán az érdeklődési kör alapján (*Wellman, 2001*);

Ennek a leírásnak az internetes fórumok felelhetnek meg a leginkább. A fórumot használók kezdetleges formában, de virtuálisan valamennyire megjelennek a többiek számára. Vagyis már nem pusztán a hozzászólásaik száma és minősége határozza meg a közösségben betöltött szerepüket. Lehetőség van önként további azonosító adatok megadására, mint például nem, életkor, lakhely, iskolázottság, de akár még fénykép vagy a hálózaton használt elnevezése szerint avatar feltöltésére is. Ezekkel a plusz adatokkal lehetőség van egy olyan, mélyebb virtuális ismeretséget kötni a csoport többi tagjával, amely már a legtöbb esetben maga után vonja a valós életben való találkozás igényét is. Gyakran előfordul, hogy az interneten való kommunikáció valódi célja a valós világban való kapcsolat kiépítése. Minden internetes kapcsolat átalakulhat praktikus okokból valóságossá (nem szabad elfelejtenünk a virtuális közösségek kölcsönös segítségnyújtási funkcióját), de más elbírálás alá esik az az eset, ha a közösség pusztán közösségi létének erősítésére szervez nagy csoportos találkozókat. Vagyis a közösség elsőként a valós világban jön létre, és annak online változata a kapcsolattartásra szolgál csupán. A virtuális találkozások tehát nem ritkán követik személyesek is, ám gyakoriak az olyan közösségek is, ahol az egyes tagok sosem érintkeznek az interneten kívül. Az a tény, hogy az internetet, illetve fórumokat használók kialakíthatnak maguknak egy a valóstól teljesen különböző virtuális identitást is, legtöbbször csak megmarad a lehetőség szintjén. Vizsgálatok bizonyítják, hogy azok az emberek, akik hosszabb távon szeretnének tagjai lenni egy online alapokon szerveződött közösségnek, valós adataikat és jellemzőiket osztják meg másokkal, hisz az elhithetle-

nedés veszélye nagyobb számukra, mint a valós tulajdonságaik megváltoztatásából származó várható előnyök.

Ez esetben tehát a szülő a tanár feladata egyszerűbb: a megfelelő normák közvetítésével nincs, nem kell legyen szabályozó szerepe ebben a speciális helyzetben. Az online közösségeket inkább a téma alapján kell szűrni, vagyis támpontot adni a gyermek számára, hogy melyek azok a témák, mellyel ismereteit, és társadalmi kapcsolatait pozitív irányban változtathatja.

A web 2.0-ás szolgáltatások köré szerveződött „közösségek” azonban sokszínűséget eredményeztek az online közösségekben is.

A youtube hírcsatornáin kommentelők, az amazon könyvértékeléseit készítő felhasználók, a SETI@Home Projectben résztvevő felhasználók egy adott szolgáltatás köré szerveződnek ugyan, ám a tagok közötti kötések annyira lazák, hogy hagyományos, valós világbeli értelemben nem is igazi közösségek. Valójában pontosan ezért lehetnek az igazi online csoportosulásoknak nevezni őket. De ide vehetjük a különböző torrent hálózatokban megosztó-, letöltő felhasználókat is (seederek és leecherek), vagy a Wikipedia önkéntes szerkesztőit. Egy adott feladat, történés kapcsán egy helyre csoportosulnak, azonos célokkal, és a vizsgálatok alapján közel azonos előzetes felkészültséggel tudással rendelkeznek. Nem annyira a tagok közötti kommunikáció az elsődleges – ami a valós és a hagyományos online közösségeket alapvetően jellemzi – hanem a tudás, a vélemény az adatok megosztása. Vagyis a kollaborativitás. Ez egy olyan új elem az internetes közösségekben mely eddig is jelen volt, csak nem ebben a mértékben.

Nézzünk néhány példát:

A Youtubeon vagy akár az Amazonon egy videót vagy egy könyvet mára a nézők száma, és a róla adott vélemények tesznek értékke. Nem egy, nem kettő, hanem ezrek. Az emberek azért töltenek le vagy néznek meg moziban egy filmet mert az IMDB-n a felhasználók azt magas pontszámmal értékelik (tegyük hozzá: az értékelés nem objektív szempontok alapján történik, mégis jól működik: a filmet megnézni kívánók tudják, hogy a pontszámot nem az Amerikai Filmakadémia adta, és hogy az eltérhet a saját véleményüktől. Itt tehát újra igazolás nyer az interneten fellelhető tartalmakra helytálló Babarczy féle „elég jó információ” fogalma (Babarczy, 2005).)

A P2P hálózatokon megosztók a magyar törvényi szabályozás okán gyakorlatilag egymás cinkosai. A jogi helyzet ma olyan, hogy bár igazából tehetetlenek a technológiával szemben (a szervereket lefoglalni mindössze zavarkeltés torrent berkekben, hisz azokon illegális tartalom nincsen, az a felhasználóknál van, ami nem illegális, míg vissza nem osztja valaki, de mivel azt is csak apró darabokban teszi, igazából az sem büntethető).

A Wikipedián több tízezer ember dolgozik egy-egy szócikk kidolgozásán eseti jelleggel, vagy folyamatosan. A szócikkek nem minden esetben megfelelő, de a

szerkesztők számának növekedésével folyamatosan finomodnak pontosabbá válnak. Az angol nyelvű Wikipedián az iszlám szócikket átlag percenként törli vagy átírja valaki, ám a szerkesztőknek hála, minden rombolást átlagosan 23 mp alatt visszaállítanak.

De vajon ezen szolgáltatások mentén szerveződő felhasználók alkotnak-e valós közösséget?

A válaszhoz látnunk kell, hogy magának a szolgáltatásnak a sikeréhez el kell érnie a felhasználók számának egy határpontot, egy olyan értéket mely felett az adott szolgáltatás valóban érték lehet mások számára. Ez egyes esetekben elérheti a milliós számot is, de az mindenképpen igaz, hogy minél több a felhasználó, a szolgáltatás annál inkább prosperál.

Ebben az esetben a feladat köré szerveződő csoport egyes tagjaiban jogosan felmerül az egymás megismerésének igénye, és elkezd szerveződni egy, immáron kommunikáció alapuló közösség is. Előfordulhat, hogy lesznek olyanok, kik lelkesen gyűjtik az adatokat a SETI@Home projekten belül (a számítógépünk erőforrásait átengedjük a földön kívüli értelmes lények utáni kutatásnak), mégsem tartják a többi önkéntessel a kapcsolatot, és lesznek olyanok is, akik csak kevés adatot dolgoznak fel ugyan, mégis szívesen ismernének meg a projektben résztvevő emberek közül többet is.

Vagyis az eddigiek alapján elmondható, hogy a web 2.0, vagy még inkább a peer production fogalmi körébe tartozó szolgáltatások kibővíti az online cselekvés eddig megszokott keretei, mellyel új lehetőségeket teremtenek közösségek szerveződésének.

Eddig még írásomban nem került szóba az új típusú web egy olyan szolgáltatása, melyet valószínűleg mindannyian használunk. Ezek a különböző social softwarek. Széles körben azokat a közösségi portálokat, alkalmazásokat értjük alatta, mint az iwiw, myvip, facebook, myspace. Valójában többről van szó, mint az az előbbiekből talán már sejthető: minden olyan alkalmazásról szolgáltatásról, mellyel a tudás kollaborációja valamilyen formában megvalósulhat. Az előbb említett siteok csupán integrálják ezeket.

Ha a Facebookot vesszük alapul, akkor láthatjuk, hogy az online közösségek előbb említett típusaiból több is megtalálható. Vagyis egy integratív webhelyről van szó, és talán pontosan ez sikerének titka is.

Az eddigi vizsgálatokból kitűnik, hogy a sikerhez több út kell vezessen. A régi Wiw például egy szociológia kísérlet alapján jött létre, tervezői szerették volna feltérképezni a valós világbeli kapcsolataink hálóját az internet segítségével (vagyis a régi wiw-es közösség valós közösségeken alapult). A program képes volt kirajzolni kapcsolataink hálóját, és bár megkérdőjelezhető volt az eredmény (a kapcsolatok milyenségének szempontjából), mindenképpen nagy siker. A Google példájából tudhatjuk: az egyszerűség és az újdonság lehet az online siker

egyik titka. Robbanásszerű fejlődés akkor következett be, mikor a felhasználóknak lehetett képet feltölteni. Előtte mindenki csodálkozott a 90 ismerősömön, hogy az milyen sok, ma a kb. 60 miatt sokan azt hiszik antiszociális vagyok...

A siker garantált volt, évekig nem történt előrelépés, nem történt meg az a fajta integráció amit ma már egy felhasználó egy ilyen jellegű portáltól elvár. Mire felismerték a hiányosságokat a Facebook jelentős előnyre tett szert. Sajnos a legújabb verzióból már eltűnt a kapcsolatok térképre rajzolásának lehetősége is...

De ha ennyi lenne a siker záloga, akkor a Google közösségi portálja miért nem lett sikeres? Az Orkutot szerintem jóval kevesebben ismerik, mint az előbb említetteket. Míg az USA-ban és Európában alig használják, Dél-Amerikában a legnépszerűbb alkalmazás. Itt a nyelvi meghatározottság a döntő. Az oldal angol nyelvű volt a kezdetekkor, ám a spanyol portugál anyanyelvűek olyan számban csatlakoztak az elejétől az oldalhoz, hogy gyakorlatilag ezen a nyelven folyt a kommunikáció. Ez nem tette vonzóvá az oldalt a nyelvet nem ismerők számára. Kb. két éve megérkezett a nyelvi lokalizáció, már elérhető magyarul is akár, ugyanakkor a latin-amerikai túlsúly miatt, illetve a későn érkező oldalfordítások okán továbbra sem nevezhető népszerűnek.

A Facebook ebbe a környezetbe érkezett. A kezdetektől megvolt benne a szolgáltatások integrációjának képessége (vagyis hogy Youtube videókat, és gyakorlatilag bármilyen tartalmat megoszthattunk másokkal), és a legkorábban készítette el a nyelvi változatokat. További előnyének tekinthető, hogy hagyományos, nagy felhasználói réteget vonzó alkalmazásokat, játékokat is elérhetővé tett.

Magyarországon a Facebook „Kipp-pontja” (mikortól is a felhasználók rohamos számban kezdték el használni a Facebook-t) egybeesik annak nyelvi fordításával. Hazánkban tehát ez volt az oldal sikerének titka.

Néhány adat:

Ma 2.842.400 ember használja a Facebookot. A penetráció mértéke tehát a teljes magyar lakosságra vonatkoztatva 28.45%. Ezzel még így is 41-iek vagyunk a „világranglistán” (de nem aggódom...). Ha az internettel rendelkező embereket nézzük, akkor azt mondhatjuk, hogy majdnem minden második ember akinek internethozzáférése van fent van a Facebookon 46.02%.

Komoly értékek, melyek szerintem az elkövetkezendő években még nőni fognak.

De valódi közösség részei vagyunk? Részben. Vannak olyan kapcsolataink melyek megvoltak a valós terekben is. Vannak olyanok is melyeket kizárólag az interneten keresztül építettünk ki. Vannak olyan olyanok is, melyekkel azért vagyunk ismeretségi viszonyban mert egy közös feladatban dolgozunk együtt, vagy ugyanazt a szolgáltatást használjuk.

A hangsúly az integráción van. Mindenkivel kapcsolatot tartunk, akivel akár az online, akár a valós térben találkoztunk. Hiba volna azt a következtetést levonni, hogy egy adott ismerősi kör megtekintése meghatározza az felhasználót,

akiről az információt szerezzük. Hisz valóban: különböző szempontok szerint vonalakat húzhatunk emberek közé, mondjuk a Facebookos kapcsolathálója alapján, ugyanakkor a kapcsolat milyensége rejtve marad. Régóta gondolkodom egy szociometriai jellegű online kapcsolatháló elemzésen, mely teljes képet adhatna online kapcsolatainkról. Ez egyben (csakúgy mint a valós világban) segítséget nyújthatna abban a pedagógus és a szülő számára, hogy meghatározza azokat a tennivalókat, amivel a gyermek fejlődését elősegítheti.

Ez persze felvet egy másik kérdéskört is, hogy az eredmények alapján a kívánatos kapcsolat transzferek (vagy még tudományosan: társadalmi tőke transzferek) végrehajthatóak-e az online és a valós tér között. A kérdés igazából nem is az hogy meg lehet-e tenni, hanem hogy milyen módszerek mentén lehet azokat megvalósítani.

#### IRODALOM

- Babarczy Eszter (2005): *Social software*. Makk. Budapest.
- Benkler, Yochai (2006): Coase's Penguin, or, Linux and The Nature of the Firm. *The Yale Law Journal*. Vol. 112.
- Magyar Információs Társadalom. Éves jelentés 2006. MITJ.
- Nie, Norman H. és Erbring, Lutz (2000): *Internet and Society*. Stanford Institute for the Quantitative Study of Society.
- Norris, Pippa (2001): *Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet in Democratic Societies*, Cambridge University Press.
- Putnam, R.D. (2000): *Bowling Alone*. The Collapse and Revival of American Community Simon & Schuster. New York.
- Rogers E. M. (1995): *Diffusion of Innovations*, 4th Edition. NY: Free Press.
- Wellman, Barry (2001): Computer Networks as Social Networks. *Computer and Science*, Vol. 293. 2001. 09.



SÁRINÉ CSAJKA EDINA, CSIZMADIÁNÉ CZUPPON VIKTÓRIA,  
NÉMETH NÁNDOR

## **Ki tanul kitől? Tudástranszfer a Kaposvári Egyetem és a Tamási kistérség között**

*A leghátrányosabb helyzetű kistérségek és a felsőoktatás együttműködési programját a Nemzeti Fejlesztési Ügynökségben a leghátrányosabb helyzetű kistérségekkel foglalkozó programiroda, valamint a Magyar Idegenforgalmi és Területfejlesztési Közhasznú Egyesület (MITE) hozta létre 2009-ben. A programiroda a Végrehajtás Operatív Program támogatásával egy kísérleti (pilot) projektet indított el, amely az ország 33 leghátrányosabb helyzetű, komplex programmal segített kistérségének körét érinti, és melynek koordinálásával a MITE-t bízták meg. A program abból a gondolatmenetből született, hogy a leghátrányosabb helyzetű kistérségek kapcsolatháttérrel küzdenek, ugyanakkor számos felsőoktatási intézmény rendelkezik ilyen kapacitásokkal, amelyeket sok szempontból is célszerű lenne e kistérségek felé irányítani. A Kaposvári Egyetem 2011-ben kapcsolódott a programhoz, amikor Tamási kistérséggel kötött együttműködési megállapodást.*

### **1. Bevezetés**

Az egyetemek legfontosabb képessége a tudásteremtés, melynek erőforrásként való értelmezése során egyre inkább előtérbe kerülnek ezek az intézmények, mint a tudástranszfer, valamint a gazdasági élet mozgatórugói. Az egyetemek aktív szerepvállalása egyre elterjedtebb, azonban térben és időben igen tagoltan jelenik meg. Ennek okai többek között az eltérő alapokon nyugvó régiók társadalmi-gazdasági helyzetében, valamint az egyetemi oktatók, kutatók szintén igen eltérő szocializációjában keresendők.

A mai tudástermelésben és annak transzferálásában funkcionális szinten a vállalatok és az egyetemek nem különülnek el. Ezt támasztja alá az is, hogy egyre több olyan hazai és külföldi szakirodalom jelenik meg, amely alapvetően a profitorientált szféra tudásmenedzsmentjének teóriáit alkalmazza az akadémiai szférában, többnyire sikerrel (Lengyel, Makó, Papanek, Szabó, Nanoka stb.).

Hazánkban is egyre gyakoribb az egyetemek harmadik funkciójáról, a szolgáltató funkcióról beszélni (Gál 2005). A megvalósításban élenjárók között szerepel Szeged és Debrecen. Ez az a folyamat, amely a Kaposvári Egyetemen is

elindult. Ennek lényege, hogy az Egyetemen született találmányok, know-how, szabadalom hasznosulását irányozza elő az intézmény. Ez azt feltételezi, hogy az egyetemi szféra szoros kapcsolatban áll a gazdasági szférával, ismeri annak szükségleteit, kívánalmait. Ennek megfelelően igyekszik irányítani (ha nem is közvetlenül, de az egyes kutatók a szoros vállalkozói kapcsolataikon keresztül) a kutatásait. A tudás alapú gazdaságban így a tudástranszfer határozza meg a társadalmi és gazdasági élet némely szegmensét.

A tudás alapú gazdaság létrejöttelének folyamatában a legfontosabb szerepük az egyetemeknek a tacit (vagy hallgatólagos) tudás láthatóvá válásának elérésében, a kutatók szocializációs képességének fokozásában keresendő. Szocializációs tudáson pedig a Nonaka-modell által értelmezett szocializációs tudást értem, amely az egyének közötti tudásmegosztást veszi alapul, az explicit tudás kialakulásának előfeltételéül. Ennek a folyamatnak egyik igen fontos része a bizalom, amely nem csupán kutató-kutató között, de vállalkozó/vállalkozás – kutató/egyetem között is szükséges.

Az innovációs modellek közül a Triple Helix modell alkalmazása az egyik legelterjedtebb, ahol is az egyetemi-gazdasági-kormányzati szféra szoros kapcsolatban van egymással, a szervezeti korlátok átlépése pedig az egyik legfontosabb feltétele a modell működésének (*Etzkowitz-Leydesdorff* 1995 és 2000, *Nelson-Winter* 1982).

A modell morfózisa elhaladt a 4. szegmens megjelenésének irányába, amikor is már megjelenik a társadalmi (society vagy the public) szektor is (*Leydesdorff-Etzkowitz* 2003). A szférák közti interakciók számosak lehetnek, valamint számos módon valósulhatnak meg. Hazai sajátosságaink a megvalósulásban a híd szerepet betöltő intézmények, mint a Regionális Innovációs Ügynökségek, a Regionális Fejlesztési Ügynökségek, illetve ezt a szerepet próbálják betölteni a tudástranszferrel foglalkozó irodák vagy központok a felsőoktatási intézményekben.

Lengyel Balázs szerint az egyetemek és a gazdasági szféra közti tudásáramlás modellje több interakción keresztül zajlik. Ilyenek lehetnek pl. a szabadalmak, találmányok: amelyek a dokumentált tudástárba tartoznak, vagy ilyenek pl. a tréningek, hallgatói gyakorlatok, egyetemi oktatók részvétele fejlesztési tervek kidolgozásában, szakértői munka – mindezek eredményeképpen létrejön egy közös tudás, tapasztalatcsere, kölcsönös megértés (*Lengyel* 2005). Mindezek elősegítik a megfelelő szintű és mértékű tudásáramlást. Lengyel szerint a legnagyobb értékű tudásáramlást ebben a rendszerben a gazdasági szférában elhelyezkedő hallgatók jelentik. Egyes kutatók mint a gazdasági szféra tacit tudását képviselők vesznek részt a termelésben, a vállalat tudásteremtésében. E tudás a hasznosíthatóságának feltétele, a szférák közti képzeletbeli és néha igen valóságos határok átlépése. Ennek egyik módszerét, gyakorlati megvalósulásának kezdeti lépéseit foglaljuk össze cikkünkben.

Az Egyetem a szolgáltató funkció bővítése és az egyetemen keletkezett tudás hasznosításának elősegítése okán hozta létre az Innovációs és Tudástranszfer Irodát. Az Iroda létrejöttében egy Baross Gábor (Keitti09-es azonosító számú) pályázati forrás nyújtott segítséget, melyet az Egyetem 2009-ben nyert el.

A választ, amiért az egyetemi szervezet versenyelőnyben van a tudástermelésben egyéb intézményekkel szemben, egy Európai Bizottsági kiadvány fogalmazta meg. Ez pedig nem más, mint az újonnan és folyamatosan érkező friss szellemiség, a diákok (EC 2009). Részben a fent említettek, részben pedig a szolgáltató egyetem koncepciójának megvalósulása hívta életre az egyetem és egy leghátrányosabb helyzetű kistérség közti programot.

## 2. A program bemutatása

A leghátrányosabb helyzetű kistérségek és a felsőoktatás együttműködési programjának lényege olyan kistérség - felsőoktatási intézmény párok kialakítása, amelyek főbb vonalait tekintve – egy kötött tematika mentén – együttműködési megállapodást kötnek egymással. Ez egy kísérleti jellegű program, amely az ország 33 leghátrányosabb helyzetű, komplex programmal segített kistérségének körét érinti. A konkrét tevékenységekhez a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség nyújt támogatást, és a Magyar Idegenforgalmi és Területfejlesztési Közhasznú Egyesület (MITE) koordinálja.

A program főbb céljai:

- tartós kapcsolat kialakítása egy adott régióban működő LHH kistérség és felsőoktatási intézmény között,
- az adott felsőoktatási intézmény szolgáltató funkciójának megvalósulása a kistérségben,
- a kistérségben megvalósuló fejlesztések elemzése, illetve megvalósulásuk segítése,
- a kistérség társadalmi hálózatokhoz való kapcsolódásának erősítése.

A program alapvető célja, hogy hozzásegítse az ország leghátrányosabb helyzetű kistérségeit egy a mainál hatékonyabb és hasznosabb társadalmi kapcsolatrendszer kialakításához, a társadalmi, szellemi értelemben vett perifériális helyzet oldásához.

A program során létrejött kistérség – egyetem párok a MITE aktív közreműködésével közösen dolgozzák ki azt a szakmai programot, amelyet az egyetem és a kistérség három szemeszter során valósít meg.

A program célja az is, hogy a hátrányos helyzetű kistérséggel való kapcsolat-építés révén hozzásegítse a társadalmi, gazdasági diszciplinákat oktató egyetemeiket és főiskolákat ahhoz, hogy hallgatóik számára a mai magyar vidéki valóság mélyebb és közvetlen megismerésének lehetőségét tudják nyújtani, miközben a

helyi kapcsolatok kialakítása révén csökkenthetők a szakmai gyakorlatok megszervezésének költségei is. E partnerségek segítik azt is, hogy az érintett felsőoktatási intézmények kutatási programjaik kialakítása, illetve a szakdolgozati és tudományos diákköri témaválasztás során is előtérbe helyezzék az adott kistérséget, számoljanak a kistérség nyújtotta lehetőségekkel.

### 3. A program működése

Évek óta nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási intézmények egy része nem tud megfelelő mélységű és differenciáltságú valóságismeretet nyújtani hallgatói számára a vidéki Magyarországgal, a falusi világokkal kapcsolatban. Különösen problémás a területfejlesztésre szakosodott hallgatók esete.

Mivel a leghátrányosabb helyzetű kistérségek kapcsolatháttérrel küzdenek, ugyanakkor számos felsőoktatási intézmény rendelkezik ilyen kapacitásokkal, amelyeket sok szempontból is célszerű lenne e kistérségek felé irányítani, a Nemzeti Fejlesztési Ügynökségben a leghátrányosabb helyzetű kistérségekkel foglalkozó programiroda (LHH FPI) 2009-ben úgy döntött, hogy a Végrehajtás Operatív Program támogatásával egy kísérleti (pilot) projektet indít, a fenti célok elérése érdekében. A projekt koordinációjával a MITE-t bízták meg.

Az LHH FPI által meghatározott tematika szerint a programnak magában kell foglalnia a kistérségben megvalósuló fejlesztések segítését, illetve elemzését; tartós kapcsolat kialakítását a kistérség és az adott egyetem, főiskola között; az adott egyetem, főiskola normál tevékenységeinek a kistérség felé való irányítását; a kistérség társadalmi hálózatokhoz való kapcsolódásának erősítését. Ehhez félévente munkatervet kell készíteni a következő félévre; az LHH kistérségek fejlesztéséhez vagy valamely problémájához kapcsolódó tárgyakat, TDK-, illetve szakdolgozat témaköröket kell a hallgatóknak kínálni; segíteni kell a kistérség egyéni és közösségi teljesítményeinek, erőforrásainak feltárását, a kistérség helyi termékeinek és turisztikai vonzerőinek feltárását, fejlesztését. Támogatni kell a kistérség, illetve a települések konkrét kéréseit (pl. honlap-fejlesztés, marketing tevékenység, pályázati lehetőségek feltárása és kihasználása, tananyagfejlesztés stb.). Feladatot lehet vállalni rendezvények (nyári/téli tábor stb.), szakmai gyakorlatok, szakmai fórumok (tapasztalatcsere, kapcsolatépítés céljával) szervezésében a kistérségben.

A kísérleti projekt keretein belül az LHH FPI eddig három kistérségi – felsőoktatási intézményi páros finanszírozását vállalta. Ezek az alábbiak:

- Abaúj-Hegyköz kistérsége – Eszterházy Károly Főiskola (Eger), Földrajz Tanszék
- Lengyeltóti kistérsége – Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Földrajz- és Földtudományi Intézet
- Szikszó kistérsége – Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Világ- és

### Regionális Gazdaságtan Intézet

A program 2011-ben tovább bővül, újabb egyetem – kistérség közti együttműködések kapcsolódnak hozzá:

- Encs kistérsége – Corvinus Egyetem, Hallgatók a Közösség Szolgálatában Egyesület
- Berettyóújfalu kistérsége – Debreceni Egyetem, Földtudományi Intézet, Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék; Néprajzi Tanszék
- Csenger kistérsége – ELTE Társadalomtudományi Kar
- Tamási kistérsége – Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar és Gazdaságtudományi Kar.

A kistérségek kiválasztása során szempont volt, hogy a 33 LHH közül is lehetőleg a legrosszabb helyzetben lévők kerüljenek támogatásra, valamint hogy olyan kistérségek kerüljenek be a programba, amelyeknél jelentős humánkapacitás-hiányokra derült fény, és természetesen legyen fogadókészség a kistérség részéről a program iránt.

A felsőoktatási intézmények kiválasztása során elsődleges fontosságú volt az egy régió belüli elhelyezkedés, továbbá az, hogy olyan intézmények kerüljenek a programba, amelyeknek van élő kapcsolatuk LHH-s kistérségekkel, illetve az azok környezetében lévő releváns intézményekkel, valamint az adott kistérséggel kialakítandó kapcsolatot egy nagyobb koncepció részévé tudják tenni. Mivel a kialakított tematika alapvetően területfejlesztési szempontú, a regionális kutatásokhoz és a területfejlesztés oktatásához kötődő intézmények érdeklődtek első körben nagyobb számban a program iránt. Ez a tematikai meghatározottság mára jelentősen enyhült, és a közgazdaságtan, a szociológia, a pedagógia, a néprajz különböző ágai és intézményei is felismerték helyüket a programban, és meg is fogalmazták kapcsolódási igényeiket.

Mivel az első tapasztalatok pozitívak voltak, az NFÜ minimális mértékben hozzájárul a program kiterjesztéséhez, így további kistérségek és felsőoktatási intézmények csatlakozhatnak hozzá úgy, hogy az első lépésekhez az NFÜ támogatást is nyújt. De a programnak egyre inkább önállóvá, önfenntartóvá kell válnia, civil alapokon szervezve az egyetemek és a kistérségek közötti együttműködéseket.

Kutatásunk egyik célja összehasonlítani a már működő együttműködések tapasztalatait a saját elemzésünk eredményeivel, rávilágítva az esetleges területi különbségekből, az eltérő földrajzi elhelyezkedésből adódó eltérésekre és azok okaira.

#### 4. A program eddigi általános tapasztalatai

A program elindítása idején feltételeztük azt, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlatilag mindegyikének – már amelyeknek a profiljába beleillik ez a program – van kapacitása a programban való részvételre, és nem okoz gondot néhány tudatnyi hallgató megszervezése és a szakmai feladatok teljesítése. Nos, ma már világosan látszik, hogy ez messze nem így van; az egyetemekről általában hiányzik a szükséges menedzsment-kapacitás, és a programban való részvétel – főleg induláskor – jelentős leterheltséget okoz a programért felelős oktatóknak, különösen a vezető oktatóknak. Holott a társadalmi kapcsolatok építése elemi érdeke a felsőoktatásnak.

Általános tapasztalat továbbá, hogy a felsőoktatási intézmények intézményként nem rendelkeznek semmiféle elképzeléssel, stratégiával az olyan programokkal kapcsolatban, mint amilyen a tárgyalt kistérségi együttműködési program. Nem mint intézményeknek vannak esetleg kapcsolataik például az LHH-kistérségekkel vagy civil szervezetekkel, egyházakkal, nagyvállalatokkal, hanem az egyes, az adott intézményben dolgozó személyeknek, oktatóknak vannak meg ezek a kapcsolataik, ismereteik. A program sikeres indulása tehát azon múlik, hogy az adott felsőoktatási intézményeken belül meg tudjuk-e találni az alkalmas személyeket, akik elhivatottak, akiknek van mondanivalójuk LHH-témában, van problémájuk, és vannak eszközeik. Tanszékvezetők, egyetemi docensek, egyetemi adjunktusok a program kulcsszereplői, velük kell megismertetni és elfogadtatni a kezdeményezést. Ha ők igent mondanak, akkor a tapasztalatok szerint az intézményi csúcspanaszvezetők is támogatják az adott felsőoktatási intézmény csatlakozását.

Általános tapasztalat az is, hogy az LHH-kistérségek teljes mértékben nyitottak a kezdeményezés iránt; egyetlen esetben sem fordult még elő, hogy a megkeresést visszautasították volna. Ez is azt bizonyítja, hogy valódi problémára tapintott rá a program: ezeknek a kistérségeknek valóban szükségük van a külső szövetségesekre, arra, hogy egy nagyobb hálózatnak legyenek a részei.

Ugyanakkor az is általános jelenség, hogy a kistérségi szereplők (polgármesterek) jó részének a program kezdetén nincs elképzelése a program tartalmáról, nincs szinte semmiféle viszonya a kezdeményezéshez. Nem fogalmaznak meg kéréseket, sőt még kérdéseket is ritkán tesznek fel. Tudomásul veszik, hogy lesz egy ilyen program is a kistérségben, és kívánnak, hogy mi is fog történni. Az aktívabb helyi szereplők természetesen rögtön felismerik a számukra adódó lehetőséget, így a program operatív része többnyire velük indul el, míg a további szereplők csak fokozatosan lépnek be a történetbe.



## 5. Együttműködés a Kaposvári Egyetem és a Tamási kistérség között

A Kaposvári Egyetem 2011-ben kapcsolódott a programhoz, amikor a Tamási kistérséggel kötött együttműködési megállapodást. A Kaposvári Egyetem két karának (Pedagógiai és Gazdaságtudományi Kar) együttműködésében valósul meg a program. A programelemek között megtalálhatjuk a szociológiai felméréseket, a kistérségi konferenciák, fórumok szervezését a hatékony és hasznos kapcsolati hálók kiépítésének támogatására, a szakmai segítségnyújtást a kistérségi területi tervek elkészítése során. A kísérleti projekt részét képezi továbbá a kistérségi jó gyakorlatok gyűjtése és kommunikációja, a kistérségben megvalósuló hallgatói szakmai gyakorlatok szervezése, valamint TDK-, illetve szakdolgozati témák kiírása a kistérséghez kapcsolódóan, illetve a pályázati együttműködés, projektmenedzsment is.

### 5.1. *A partnerek által vállalt feladatok*

A Tamási kistérséget a Tamási – Simontornya Többcélú Kistérségi Társulás képviseli. A társulás vállalta a partnerek szakmai munkájának támogatását a kistérség számára fontos feladatok megjelölésével, rangsorolásával és lokalizációjával, a kistérség fejlesztésével kapcsolatos adatok, információk, dokumentumok hozzáféréseinek megszervezésével, a felmérésekhez kapcsolódó találkozók szervezéséhez nyújtott segítséggel, a rendezvényekhez helyszín biztosításával, a terepmunkában részt vevők számára ajánlólevél kiadásával, illetve számukra – igény esetén, külön megegyezés szerint – szállás és étkezés biztosításával. Vállalta továbbá a térségfejlesztéshez kapcsolódó továbbtanulási tájékoztató szervezését a kistérség középiskoláiban, valamint a lehetőségek keresését az együttműködés bővítésére és meghosszabbítására.

A Kaposvári Egyetem – a Pedagógiai Kar (PK) és Gazdaságtudományi Kar (GTK) koordinálásában – vállalta az alábbiakat:

- A kistérség belső (emberi és anyagi) erőforrásainak felmérése, hasznosíthatóságuk vizsgálata, a fejlesztési szükségletek megfogalmazása egyetemi hallgatók részvételével, részben a Regionális Tudományi Műhelymunka intézményi keretei között.
- Térségi helyi termék kataszter összeállítása a belső termelői és értékesítési hálózatok erősítésének igényével.
- Részvétel a kistérség belső erőforrásokra alapozott fejlesztési stratégiájának kimunkálásában, jövőképeinek megrajzolásában.
- Megfelelő szükségletfelmérést követően kihelyezett képzések (pl. közösségfejlesztés, közösségi településfejlesztési, együttműködési technikák, emberi erőforrás fejlesztési ismeretek, munkaerő-piaci ismeretek, pályázatírás,

gazdasági ismeretek, adózási ismeretek, térség-marketing, turisztikai tárgyak, múzeumpedagógia, tréningek) elindíthatóságának vizsgálata és tanácsadás a kistérség fejlesztési stratégiájához illeszkedve, adott esetben már futó projektekhez kapcsolódva.

- Helyi és kistérségi identitást fejlesztő foglalkozások, vetélkedők, rendezvények szervezése.
- A kistérséghez, illetve általában a leghátrányosabb helyzetű kistérségek fejlesztéséhez kapcsolódó témakörök beépítése az oktatott tárgyak tematikáiba, TDK-, illetve szakdolgozati témák kiírása, szakmai gyakorlatok szervezése a kistérséghez kapcsolódóan.
- Interdiszciplináris hallgatói csoport szervezése az együttműködésben vállalt feladatok megvalósításához.
- A kistérség szakembereinek, közösségeinek invitálása a kistérségen kívüli rendezvényekre, konferenciákra, fórumokra (tapasztalatcsere, kapcsolatépítés céljával).
- A kistérség középiskoláiban térségfejlesztéshez kapcsolódó továbbtanulási tájékoztató tartása.

A Magyar Idegenforgalmi és Területfejlesztési Közhasznú Egyesület vállalta a szakmai partnerek feladatellátásának és a kitűzött célok teljesülésének követését, javaslatok megfogalmazását az együttműködés fejlesztő hatásainak növelése érdekében. Vállalta további együttműködő partnerek bevonási lehetőségeinek vizsgálatát.

A kísérleti program három szemeszterre szól; az NFÜ 500 ezer Ft támogatást nyújt szemeszterenként. Az összeg elárulja, hogy nem drága kutatások támogatása a cél, hanem kifejezetten a kapcsolatfelvétel és a kapcsolatépítés.

## 6. Összefoglalás

A program célja egy hosszú távú együttműködés létrehozása, amelyben kiteljesedhet a kétirányú tudásáramlás. Egyfelől megvalósul az egyetem szolgáltató funkciója. A Kaposvári Egyetemnek, éppúgy, mint a többi vidéki egyetemnek, aktívabb térségi szerepet kell felvállalnia, az egyetem és a térségi szereplők hálózati kapcsolatainak erősítésével. A programmal valóra válhat az egyetemen keletkező tudás, felhalmozódott szakmai tapasztalat és meglévő kapcsolatrendszer transzfere a kistérség felé.

Másfelől beágyazódik a kistérségben megszerzett gyakorlati tapasztalat az egyetemi oktatásba, kutatásba, megfelelő mélységű és differenciáltságú valóságismeretet nyújtva a hallgatók számára a vidéki Magyarországgal, a falusi világok-

kal kapcsolatban. Természetesen nemcsak a hallgatók, de az oktatók tapasztalata, látóköre is jelentős mértékben bővíthet. A kistérség szempontjából lényeges elvárt eredmény a térségi humán erőforrás- és kapcsolati tőkehiány mérséklése, valamint a szemléletformálás. A Ki tanul kitől? kérdés megválaszolásánál egyértelmű tehát a partnerek egyöntetű nyeresége.

## IRODALOM

- Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L.: The Dynamics of Innovation: From National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. 2000.
- Etzkowitz, H. – Leydesdorff: The Triple Helix---University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. *EASST Review* 14, 14-19. 1995.
- European Commission: Expert Group on Knowledge Transfer – *Final Report* 30. November. 2009. 2010.
- Gál Z.: Az egyetemek szerepe a regionális innovációs hálózatokban, In.: Búzás Norbert (szerk.), *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés*, Jate Press, Szeged. 2005, pp. 271-294. 2005.
- Lengyel B.: Triple Helix kapcsolatok a tudásmenedzsment szemszögéből. In: Búzás N. (szerk.): *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2005. JATEPress, Szeged, 293-311. o. 2005.
- Leydesdorff, L. – Etzkowitz, H.: Can “The Public” Be Considered as a Fourth Helix in University-Industry-Government Relations? *Report of the Fourth Triple Helix Conference*. *Science & Public Policy*, 30(1), 55-61. 2003.
- Leydesdorff, L. – Meyer, M.: The Triple Helix Model and the Knowledge-Based Economy, *Journal of Northeastern University (Social Science)*, 12(1), 11-18. 2010.
- Leydesdorff, L.: The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-based Economy? <http://www.leydesdorff.net/ntuple/ntuple.pdf> . 2011.március 25.
- Nelson, R. R. – Winter, S. G. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. 1982.
- Papanek G.: *The relationship between Science, Industry and the Government in Hungary, a county in transition*. Paper presented at the 3rd Triple Helix Conference in Rio de Janeiro, 26. April 2000.

## DÓRA LÁSZLÓ

## Felnőttképzésben részt vevő fiatal hallgatók véleménye a televíziós erőszakról

*A televízió által közvetített erőszak káros hatással lehet a gyerekekre, állapították meg a pedagógusok és pszichológusok. A középiskolára kidolgozott programok a mechanikus tudásátadás eszközeivel tanítják a tanulókat az alapvető ismeretekre, nem pedig párbeszédes formában. A felsőoktatásban viszont nem elterjedt, hogy ilyen témákról beszéljenek, ezért a fiatal felnőttképzésben részt vevők látszanak megfelelő korosztálynak – tapasztalataik alapján is – egy ilyen téma megvitatásához. A velük kitöltetett kérdőív után néhány fontos, elméleti témakört jártunk körül, majd újra kitöltötték a kérdőívet. A látens és diszfunkcionális médiahatások ismeretének tükrében, véleményük a másodszori megkérdezés után jelentősen változott.*

### Bevezetés

A televízióban látható erőszakról számtalan tanulmány jelent meg, kiemelve annak rossz hatásait a felnövekvő generációra nézve. A megjelent könyvek és publikációk egyöntetű véleménye az, hogy a televízió képernyőjén indokolatlanul sok az agresszió, és ez a gyerekek kiegyensúlyozott, egészséges fejlődésére káros.

A hatások legtöbbje nem azonnal jelentkezik, hanem időbeli eltolódással, esetleg a világtépről alkotott torz megítéléshez járul hozzá. (Davis, 1976) Ezzel elmentés az a megfogalmazás, amely szerint a televízióban látható erőszak a média rövid távú hatásfajtái közé tartozik – de nem egyértelműen. A populáris médiától való félelem az oka a sok esettanulmánynak, amelyek közül a legelső volt Lowery és DeFleur vizsgálata még az 1960-as években. Ez egyértelműen kimutatta, hogy a gyerekek egyre hosszabb ideig vannak kitéve az erőszakos tartalmaknak, és ez fokozza az agresszív viselkedés valószínűségét (Denis, 2003).

Leonard Berkowitz azt hangsúlyozza, hogy az erőszak látványához kapcsolódó érzések (és gondolatok) hatására az emberek egymás közti érintkezéseikben is hajlamosabbak az erőszakhoz fordulni, pusztán az emlékezetükben elraktározott minták akaratlan előhívása miatt.

Rowell Huesmann forgatókönyv-elmélete pedig arra világít rá, hogy a televízióból azt tanulják el a nézők, hogyan reagáljanak bizonyos eseményekre. (Stachó, 2009.)

A sok erőszakos cselekmény következtében az emberek érzéketlenek lesznek, az erőszak elleni gátlások csökkennek, és a tűrés küszöböt növelik az erőszakos

cselekményekkel szemben.

Általában két lehetséges megoldási módszert emelnek ki a szakértők a tömegkommunikáció befolyása ellen. Az egyik a szigorú és sok szempontot magában ötvöző médiaszabályozás, a másik alternatíva pedig tájékoztatással (oktatással) felkészíteni a fogyasztókat, hogy amit látnak, nem feltétlenül egyenértékű a valósággal.

## **Előzmények a középiskolai tanítás területéről**

Felmerül a kérdés, hogy milyen életkorban lehetséges az iskolák valamelyikébe járó diákokkal párbeszédet kezdeményezni, hogy az ő véleményüket is megismerjük, illetve a beszélgetések során rávilágítsunk fontos kérdésekre, amelyek nem egyértelműek és világosan kikövetkeztethetők.

Az középiskolákban már 2003 szeptemberétől kötelezően bevezették a médiaismeret tanítását és a tananyag fejlesztését. Ilyenek voltak többek között a SÉTA (Sajtó és tanulás), HÍD (Hírlapot a diákoknak) vagy a LADIK (Lapot diákoknak) nevű programok. Ezek az előzmények mindenképpen példaértékűek, és figyelemreméltó az a tény, hogy felismerték a szükségességüket. Megfelelő pedagógiai érzékkel izgalmassá és érdekeltté tudták tenni a diákokat a közös munkában; ennek a módszernek a nyugati országokban már komoly sikerei vannak, az utólagos felméréseknek köszönhetően. (Pikó, 2007) Az elkészült magyar segédkönyveket és munkafüzeteket megnézve azonban látható, hogy a mechanikus tudásátadásra és számonkérésre alapoznak.

Az érettségi utáni szakképzések területén, különösen, ha a nappali rendszert is ideértjük, talán már nagyobb az esélye annak, hogy komolyabban lehessen a hallgatókkal elbeszélgetni erről a tárgyköréről, és megtudni, hogy ők mit gondolnak.

Nagyon sok helyen tanítják már a kommunikációt és médiaismereteket, de még kellő fenntartással és óvatossággal. Az oktatók több olyan tényezőt kiemelnek, amelyek fontosak; ezek köré építik fel a tananyag egységeit. A szerkesztőség felépítése, az újságírói szerepek, a hír követelményei, az egyes újságírói műfajok, a laptulajdonosok megkülönböztetése mind ilyen témakörök, amelyek jól érzékelhetők, elemezhetők és kiváló elméleti tananyagot nyújtanak. Több kommunikációs tárgy oktatójával egyetértettünk ezekben a kérdésekben, azonban magáról az újságírás folyamatáról és a mögöttük húzódó látens jelenségekről sokan gondolják azt, hogy nem való a tanegységek közé. Az okok általában a nagyon elméleti síkon való megragadás, vagy az elméleti fejtegetések bonyolult rendszere miatt vélik úgy, hogy nem szükséges velük foglalkozni. Pontosabban: szükséges lenne, de vagy a rendelkezésre álló időkeret, vagy az előbbieken említett okok miatt felesleges, vagy túl körülményes lenne ezt a felnőttképzésben részt vevőkkel

megvitatni.

Azonban ha a tömegkommunikációt és annak hatásait is valamiképpen megpróbáljuk a hallgatók elé tárni, néhány gondolat jelentősége elvitathatatlan, hogy a médiáról mint feldolgozó és bemutató eszközről beszélhessünk.

Az érettségi utáni felnőttképzés azért is látszik erre megfelelő időnek, mert a hallgatók gondolkodása megfontoltabb, ugyanakkor lehetőség nyílik rá, hogy elmondják a véleményüket. A felmérésekből kiderül, hogy sok időt töltenek a képernyő előtt – érdemes ezt most hasznosítani. A felsőoktatásban már nem minden esetben van lehetőség a műhelymunkára és szemináriumok ilyen célú felhasználására.

Szükséges megismerni a fiatalok véleményét is elsősorban a televízió világáról, valamint arról, hogy ők mennyire látják görbe tükörben a valóságot ábrázoló filmeket, hírközlő műsorokat, és milyen mértékben gondolják erőszakosnak azokat. Ez utóbbiról feltehetően egyetértenek a szakemberekkel, és agresszívnek értékelik a képernyőn megjelenő műsorszámokat.

A kutatások széles skáláját vetették eddig be a jelenség tanulmányozói: kísérleteket és terepkísérleteket, korrelációs vagy longitudinális vizsgálatokat alkalmaztak. Teszteltek már reakciót, fiziológiai változásokat, társas tanulási eseteket, valamint előzetes állapothoz képest bekövetkező attitűdváltozást is.

Egy rövid kérdőíves vizsgálat tűnt a legegyszerűbbnek, hogy a hallgatók véleményét meg lehessen ismerni a televíziók képernyőjén történő erőszakos cselekményekről. Ha ők maguk is egyetértenek a televízió agresszív jelenségeiről, és az előbbi állítás beigazolódik, érdemes megbeszélés tárgyává tenni néhány olyan diszfunkcionális vagy látens elméletet, amely eddig nem szerepelt az előadásokon, és elgondolkodtathatja a tanulókat. A háttérismeretekre rákérdezve, az előzetes elgondolás szerint a válaszolók kb. 33%-tól vártam, hogy nem reálisan fogja megítélni a valóság és televízió közötti különbséget. A veszély, hogy a televíziós műsorok képi meggyőző ereje befolyásos, ezt a becslést felülmúlta.

## A vizsgálat

A kérdőívet két felnőttképzési intézményben (A és B) töltöttem ki hallgatókkal, majd az eredmények kiszámítása után a B intézmény hallgatóival heti egy tanítási órát szántunk arra, hogy néhány elméleti kérdésről beszélgessünk. Ezután ismét kitöltöttem a kérdőívet – a kérdések sorrendje véletlenszerűen megváltozott – mindkét iskola azonos csoportjaival.

Az első kérdőív (1. számú melléklet) a két különböző helyszínen hasonló eredményeket hozott (1. számú táblázat), valamint a második is, abban az iskolában, ahol nem tárgyaltunk elméleti kérdésekről.

Előjáróban annyit, hogy a televízió előtt töltött időbe csak az számított bele,



amikor más, koncentrálttságot igénylő, tevékenységet nem végzünk egyidejűleg – ebben állapodtam meg a hallgatókkal.

A frissen érettségizett, felnőttképzésben részt vevők átlagosan 130 percet töltenek a tévé képernyője előtt. (A kérdőív kitöltésekor a legtöbb válaszadó nullára vagy ötre végződő számokban adta meg a válaszát, ezért fordul elő sok egész szám; ezt a hibahatárt az értékelésnél is érdemes szem előtt tartani.)

Ebből az időmennyiségből kevesebb mint 15 percet fordítanak valamilyen hírközlő műsornak a megtekintésére, a többi időt filmnézés tölti ki. A kitöltés előtt részletesen megbeszéltük, hogy mit kell érteni film fogalma alatt, illetve mi az, ami nem tartozik ide. Nem számított filmnek a vetélkedő, reklám vagy bármilyen hirdetés, rajzfilm vagy animációs film, show műsor, illetve a hírközlő tájékoztató műsorok.

Az egytől kilencig tartó erőszak-skálán (3. kérdés) az erőszak előfordulás-mennyiségét mindkét csoport hetesre értékelte. A jelölt válaszok szórása az 5-9 tartományban volt.

Mivel Craig A. Anderson kutatásai szerint az ismertetjesztő filmek hatása el-  
lentétes az agresszív műsorokéval, érdemesnek gondoltam feltenni olyan kérdéseket is, amelyek hozzájárulhatnak az eredmények árnyalásához. A filmekre fordított idő megoszlása jelentősen eltér a szórakoztató célzatú alkotások javára (80-85%) a dokumentum- és ismertetjesztő filmekkel szemben. Ez az egy kérdés azonban nem volt elég részletes, illetve nem adott kimutatható különbséget Anderson tételének alátámasztására.

Dokumentum- vagy ismeretterjesztő filmnek tekintettük itt azokat az alkotásokat, amelyek egy vagy több jelenséget járnak körül, és tudományosan is elemzik a film tárgyát, erőszak csak eredeti felvételeken látható benne, esetleg rekonstruált formában, illetve ha a műsorszám tárgya maga a fizikai erőszak vagy agresszió valamilyen megjelenési formája. Nem tekintettük erőszaknak a verbális megnyilvánulásokat, és kizártuk a rajzfilmeket is. Ha több csatornán láthatták a hallgatók ugyanazt az erőszakra utaló beszámolót, az természetesen egyszeri alkalomnak minősült. Egyáltalán erőszaknak minősült egy ember egy másik ellen, vagy több ember viszonylatában megnyilvánuló tettelegessége, valamilyen fegyvernek alkalmas tárgy alkalmazása, továbbá a vizsgálat szempontjából nem számított, hogy valaki jogosan vagy nem jogosan alkalmazott-e erőszakot. Az állatok ellen elkövetett agressziót viszont beszámítottuk a vizsgálatba. A természeti katasztrófák vagy a véletlennek ábrázolt események (pl. baleset) azonban nem kerültek bele ebbe a kategóriába, hiába szándékos a megjelenítése.

A képernyő előtt ülve, a valóban megtörtént esetek száma a hallgatók szerint igen magas: 75-80% közötti a legjellemzőbb válasz, amelynek szélső értékei a 45% és a 100% között mozogtak.

A hatodik kérdésnél úgy tűnt, hogy a válaszadók alig negyede tud elvonat-

koztatni a tévé nyújtotta látványtól, és nem gondol az egyes híradók beszámolóival sem. A hallgatók közel fele szerint nem lehet erőszakos cselekményt bemutatni annak valós ábrázolása nélkül. Az „A” iskola esetében pedig meglepően sok volt a bizonytalan válaszadó.

Az utolsó előtti kérdésnél az igenek száma elég meggyőző a nemleges válaszokkal szemben arra a kérdésre, hogy a híradó ugyanúgy számol-e be az egyes agresszív (bűn)cselekményekről, ahogy azok megtörténtek. Ezzel szemben a bizonytalan válaszok száma itt is meglepően magas arányt mutat: az első iskola példájában több mint 20%-ot, a másodikban pedig kb. 15%-ot. Ez viszont azt jelzi, hogy a hírszerkesztésről és az objektivitás elméletben létező gondolatáról alig hallottak ez idáig a tanulók.

Utolsó kérdésként a hírközlő műsorok adásaiban közzétett esetek számának gyakoriságát kértem összehasonlítani a valójában megtörténhetett erőszakos esetek számával. Az elfogadható válasz a második a megadott lehetőségek közül; ezt a válaszadók közel egyharmada, 40% jelölte meg helyesen. Egyenlőségjelet tett a kérdés tekintetében kb. 17-33%, szerintük tehát a híradó egyenlő a valósággal. A harmadik válaszlehetőség egyértelműen kizárható némi logikus gondolkodással, ennek ellenére a két iskolából összesen 3 fő ugyan, de megjelölte. Az utolsó lehetőséget kb. 28-38% jelölte meg, ők a bizonytalanok, és sajnos elég erős tábor képviselnek.

### **Oktatás vagy szabályozás?**

Az eredményeket látva három elméletből válogattam össze azt a tanegységet, amelyet az elkövetkező három hét során, egy-egy óra keretében, számos példával illusztrálva, közösen megbeszéltünk a hallgatókkal. Hangsúlyozni kell az órák demokratikus jellegét, azaz nem előadást hallgattak, hanem megvitattunk bizonyos kérdésköröket. A tanulók csak témafelvető kérdést kaptak, és hozzáfűzték gondolataikat, vagy kiegészítették egymást. Ezután ismertettem röviden, számos példával a következő elméleteket, és ezeket szintén megbeszéltük a résztvevőkkel.

Az első nagy témakör a „B” iskolában a témameghatározás elmélete volt; erre jóval több időt szántunk. Ennek az volt az oka, hogy ennek keretében beszélgettünk a televízió-híradókról és általában a hírszerkesztésről. Megtárgyaltuk és elemeztük a hír objektivitását, a hír mint alapvető és első sajtóműfaj követelményeit (mi történt-kivel-mikor-hol-miért?, és ha a fizikai terjedelem engedi, a hogyan? kérdésekre kell választ adnia). Ezen túl a framing elméletéről is (értelmezési keretbe helyezés) ejtettünk szót.

A második egység volt a George Gerbner nevéhez fűződő kultivációs elmélet. Gerbner szerint a média által közvetített erőszak felnagyítja, és ezáltal eltorzítja

a valós világban előforduló agresszió mennyiségét.

A fenti témák után egy hónapos szünetet követően, a hallgatók kitöltötték ugyanazt a kérdőívet, azzal a különbséggel, hogy a kérdések sorrendje megváltozott. (A kérdőívet ugyanúgy kitöltötték mindkét iskola azonos csoportjának tanulóit, abban az „A” iskolában is, ahol nem volt együttes beszélgetés a fenti témákról.)

Jelentős változás a harmadik kérdéstől érzékelhető (2. számú táblázat). Az erőszak mértékének skálás megjelölésénél a kerekített átlagérték a négyes a „B” iskola esetében. A válaszok a 2-6 közötti tartományban mozognak, vagyis határozottan érzékelhető, hogy nemcsak a végeredmény változott, hanem a legtöbb válaszadó véleménye is.

Az 5. kérdés, a televízióban látható erőszakos esetek valójában előfordult arányának meghatározása is lényegesen eltér az előző teszt eredményeitől; most már csak 45%-ra értékelték ezt a mutatót a hallgatók. A válaszok szélső értékei a korábbi felméréshez képest 33-75% közöttire estek vissza.

Megváltozott a vélemény az agresszív esetek bemutatásával kapcsolatban (6. kérdés): minden teszten, kivétel nélkül az igen válaszok vannak jelölve, vagyis a hírközlés folyamatáról való beszélgetés hasznosnak tűnik a jelen értékelésben.

A valóságban megtörtént esetekről szóló híradások reális képéről alkotott felfogás szintén kedvezőbb lett (7. kérdés): a résztvevők több mint háromnegyede „kétkelkedik”, nem pedig passzív elfogadója az események bemutatásának, vagyis a híradók nem ugyanúgy számolnak be az egyes eseményekről, ahogy azok megtörténtek. Tagadólag válaszolt 12 hallgató; csak egy személy nem tudott állást foglalni a kérdésben. Ennél a kérdésnél már érezhető, hogy az objektivitás és a hírfeldolgozás fogalmai nyomot hagytak a beszélgetésben részt vevőkre.

Annak megítélése, hogy a bemutatott erőszakos elemek száma hogyan alakul a lehetséges elemek számához képest, kétségtelenül a legjobb az eredmény; mindenki egyetértett a „b” opcióban foglaltak tartalmával.

A válaszok arányából egyértelműen kitűnik, hogy a médiáról való gondolkodásunkat a látens vagy a diszfunkcionalitásból következő tudás meghatározza. Egyúttal talán az is bebizonyosodott, hogy megfelelő számú esetpélda és rávezető kérdések segítségével még a frissen érettségizetteknek is elő lehet adni olyan témaköröket, amelyek csak a felsőoktatás speciális szakirányain vannak napirendre tűzve. A hallgatók aktivitását látva egyértelmű, hogy van tapasztalatuk és véleményük a médiáról, valamint hogy nem kell félni a kényes elméleti diskurzusoktól sem.

Az örök vita a szabályozásról mindenkor bonyolultabb és nem feltétlen érdekeket szem előtt tartó kérdésnek tűnik, éppen ezért az oktatással könnyebben és eredményesebben lehet a televíziók okozta problémákat kezelni, felhívni rájuk a figyelmet az érintett korosztálynál, vagy esetleg megelőzni ezeket.

IRODALOM

- Griffin, Em (2003., szerk.): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat, Budapest.
- Luhmann, Niklas (2008.): *A tömegmédia valósága*. Gondolat, Budapest.
- Gerbner, George (2002.): *A média rejtett üzenete*. Osiris kiadó, Budapest.
- Kis Judit (2005., szerk.): *Médiaismeret és felnőttoktatás*. OKI, Budapest.
- McQuail, Denis (2003.): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris kiadó, Budapest.
- Nagy Andor (2005.): *Médiaandragógia*. Urbis, Budapest.
- Goslin, Davis A. (1976.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Triplett, Norman (1981.): *A kísérleti társadalomlélektan főárama*. Gondolat, Budapest.
- Pikó András, Wisinger István, Zöldi László (2007.): *Általános médiaismeret*. Dialóg Campus, Budapest.
- Császi Lajos (2003.): *Tévéerőszak és morális pánik*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Frydman, Marcel (2004.): *Televízió és agresszió*. Pont Kiadó, Budapest.
- Lowery, S. A., De Fleur, M. L. (1995.): *Milestones in Mass Communication Research*. New York, Longman.
- Stachó László, Molnár Bálint (2009., szerk.): *A médiaerőszakról. Tények, mítoszok, viták*. Budapest, Századvég.

**1.számú melléklet: A kérdőív kérdései**

1.Naponta átlagosan mennyi időt tölt a televízió előtt?

2.Milyen arányban nézi a hírközlő műsorokat és az egyéb (film) műsorszámokat?  
Kérem, válaszát adja meg százalékos megoszlásban!

3.Mennyire gondolja erőszakosnak a televízió műsorait? Bekarikázással jelölje az 1-től 9-ig tartó skálán véleményét, ahol az egy az erőszakmentes, a kilences a nagyon erőszakosnak felel meg.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9

4.Milyen arányban szokta nézni az alábbi műsorokat:  
dokumentum film, ismeretterjesztő film:  
szórakoztató (mozi) célú film:

5.Véleménye szerint, a televízióban látható erőszakos cselekmények között, mennyi lehet a valóban megtörtént esetek aránya? Kérem, válaszát százalékban kifejezve adja meg!

6.Ön szerint, az erőszakos cselekményt, lehetséges-e bemutatni, magának az erőszakos akciónak az ábrázolása/megjelenítése nélkül? Kérem, húzza alá válaszát!

igen                      nem                      nem tudom

7.Véleménye szerint a hírközlő műsorok ugyanúgy számolnak-e be a megtörtént erőszakos cselekményekről, ahogy azok a valóságban megtörténtek?

igen                      nem                      nem tudom

8. Az ön meglátása szerint, a hírközlő műsorokban megjelenő erőszakos cselekmények száma hogyan arányul a valóban megtörtént esetek számához? Válaszát húzza alá!

- a bemutatott esetek száma egyenlő a megtörténtekével
- a bemutatott esetek száma kevesebb
- a bemutatott esetek száma több
- nem tudom

**1.számú táblázat:** Az első felmérés eredményei, és a beszélgetésben részt nem vett csoport másodszori válaszai

Kérdés / Felmérés	„A” iskola, 1. (57 fő)	„B” iskola, 1. (62 fő)	„A” iskola, 2. (58 fő)
1.	135 perc	125 perc	125 perc
2.	5-95%	10-90%	10-90%
3.	7 (értékek. 5-9)	7 (értékek. 6-9)	7 (értékek. 4-9)
4.	20-80%	15-85%	20-80%
5.	80% (értékek:51-100%)	75% (értékek:45-90%)	75% (értékek:65-95%)
6.	I=24% (14 fő) N=53% (30 fő) NT=23% (13 fő)	I=40% (25 fő) N=48% (30 fő) NT=12% (87 fő)	I=28% (16 fő) N=55% (32 fő) NT=17% (10 fő)
7.	I=54% (31 fő) N=11% (6 fő) NT=35% (20 fő)	I=65% (40 fő) N=19% (12 fő) NT=16% (10 fő)	I=57% (33 fő) N=28% (16 fő) NT=15% (9 fő)
8.a,	33% (19 fő)	18% (11 fő)	28% (16 fő)
b,	35% (20 fő)	42% (26 fő)	36% (21 fő)
c,	4% (2 fő)	2% (1 fő)	3% (2 fő)
d,	28% (16 fő)	38% (24 fő)	33% (19 fő)



**2.számú táblázat:** Az első táblázat átlag válaszai, és a megbeszélést követően mért csoport válaszai

A kérdések az első teszt kérdéseinek sorrendjében / Felmérés	Az első táblázat kerekített átlagai	„B” iskola, 2. (61 fő)
1.	125 perc	140 perc
2.	10-90%	15-85%
3.	7 (értékek: 5-9)	4 (értékek: 2-6)
4.	20-80%	20-80%
5.	75% (értékek:55-95%)	45% (értékek:33-75%)
6.	I=31% N=44% NT=17%	I=100% (61 fő) - -
7.	I=59% N=19% NT=22%	I=79% (48 fő) N=20% (12 fő) NT= 1% (1 fő)
8.a, b, c, d,	26% 38% 3% 33%	- 100% (61 fő) - -

**K. FARKAS CLAUDIA****Giuseppe Lombardo Radice pedagógiája**

*A tanulmány bemutatja a kimagasló olasz pedagógus, Giuseppe Lombardo Radice nevelési elképzeléseit és didaktikai újításait. Pedagógiai tevékenysége ismeretlen Magyarországon. Lombardo Radice részt vett az 1923-as olaszországi iskolareform kidolgozásában, az elemi iskolákban számos didaktikai újítást vezetett be. Programjainak módszertana újszerű volt: búcsúzást jelentett az enciklopédizmustól, a didaktikai formalizmustól. Levegőt adott az olasz iskolának, megszabadította a fojtogató merevségtől. Ma is él Lombardo Radice örökségéből az előre gyártott módszerek elutasítása, a kísérletezés iránti kíváncsiság, a szabadság.*

Kortársai, ha dicsérőleg akartak szólni róla, Adolphe Ferrière után az „olasz Ferrière”-nek nevezték. Egyes vélemények szerint ő volt az, aki a huszadik század elején Olaszországban „megmentette a pedagógiát halott állapotából”, az elemi iskolát pedig „pedagógiai száműzetéséből”. A dicsérő szavak Giuseppe Lombardo Radice-t illetik, aki a fasiszta Olaszország 1923-as iskolareformjának egyik kidolgozója volt (Saittá, 1997; Fava, 2004); az elemi iskolát érintő részeket jegyezte.

Lombardo Radice egy megújítási folyamat szellemi atyja volt. Munkájának köszönhetően az elemi iskola valóságos „didaktikai forradalmat” élt át. Az általa kidolgozott újításokkal lehetővé vált, hogy a pedagógiai aktivizmus útját járja az olasz iskola. Pedagógiája kimagasló jelentőségű, európai mércével is. Gondolatrendszere tele volt újításokkal: újraálmodta a tanár-diák kapcsolatot, nyitott a helyi kultúra, „a népi gyökerek” felé, figyelt a népre és nevelési szükségleteire. Harcolt az analfabétizmus ellen és a népoktatás kiszélesítéséért. Munkáinak központi gondolata az „önnevelés” volt. Ez a jellemző helyezi teljes joggal az „új iskolák” mozgalmába Lombardo Radice gondolatait (Ceriani-Nigro, 2006: 17). Itáliának bemutatott példaértékű iskolákat, melyeknek megélt tapasztalataiból bőven merített az 1923-as iskolareform kidolgozásakor. Azon fáradozott, hogy az „új iskolákat” („scuole nuove”) ismertté és működővé tegye Olaszországban.

Az alapfokú oktatás reformjának apostola 1879-ben született Cataniában, és 1938-ban Cortina d'Ampezzo-ban érte a halál. Az olasz pedagógus és filozófus vezéregyenység volt, szélesvállú, arcát Szicília napsugara barnította, éles gesztusokkal, tekintélyt parancsolóan beszélt, egész megjelenése szenvedélyt és rendíthetlenséget sugárzott. 1922-ben Giovanni Gentile, az akkori kultuszminiszter az elemi iskolák általános igazgatására kérte fel (Burza, 1999 :36). Lombardo Radice programok elkészítésével járult hozzá az iskolai reformhoz, és a pedagógiai aktivizmus elvei alapján újította meg a módszereket. Az elemi iskolák számára

kidolgozott terveit a fasiszta kormányzat elfogadta és támogatta. Az 1924-es Matteotti-gyilkosság után azonban, amikor világossá vált számára a fasiszta rezsim totalitárius szándéka, már nem működött együtt a kormánnyal (*Lombardo Radice-Ingrao*, 2005: 18-19). Érezte, hogy a fasiszta állam elnyomja az iskola szabadságát. Visszavonult az aktív politizálástól, a tanítás felé fordult, és a „L' Educazione Nazionale” című folyóirat segítségével az új pedagógiai gondolkodás terjesztője lett (i.m. 19).

Vitathatatlan érdemeket szerzett a gyakorlati pedagógia terén. Csak egyfajta iskolát akart, a „scuola serena”-t („derűs iskola”). Lombardo Radice elítélte a „régí iskolát”; szerinte az iskola világa enciklopédikussá és könyvszagúvá vált. A „scuola serena” bizalmatlan volt az előregyártott módszerek iránt és nyitott a kísérletezésre. A „scuola serena” a „scuola attiva”-nak különleges modellje kívánt lenni, amelynek középpontjában a gyermeki aktivitás és szellemi fejlődés áll, de itt van a tanító is, mint a gyermek ösztönzője, aki szellemi életét „irányítja”, miközben nyugodt, jutalmazó, eredményes légkört teremt. A „scuola serena” a „scuola nuova” egy kísérlete volt. Lényege abban ragadható meg, hogy belevitték a „scuola nuova” áldásait: a szabadságot, az önnevelést, a személyiség tiszteletét. Szerinte azok a tanítók, akik mindent elterveznek otthon, akiknek ugyanaz a módszerük negyven gyereknél, mint hatnál, akik ugyanúgy tanítanak mindent, mint ahogyan nekik tanították, akiknek nincs fülük a hallásra, se szemük a látásra, de van papírjuk a tanításhoz, nos, ők azok, akik nyomasztóvá, nehezzé, elviselhetetlenné teszik az iskolát. Őket a „scuola serena” ellenfeleinek tartotta. Lombardo Radice szerint a tanítónak felkészülten kell mennie az iskolába, naprakész tudással, de az iskolába azért kell jönnie, hogy a gyermeki lélekkel találkozzék, életet kell vinnie az iskolába, míg a gyerekek tapasztalataikat hozzák ide. Az iskolának az életéről kell szólnia. Annak szükségességéről beszélt, hogy a tanárok cseréljék le herbartiánus szemléletüket, és szívvel-lélekkel, igazi közreműködéssel tanítsanak. A társalgás, a beszélgetés, a párbeszéd a kíváncsi gyerek és pedagógus között, hiszen a gyerekeknek meg kell tanulniuk a kommunikációt. Nem baj, ha dialektusban beszélnek, majd megtanulják az irodalmi nyelvet is a tanítótól. Az iskolából nem szabad kizárni azt, ami az életben van. „Költészet-koncepció” alatt művészeti nevelést értett. Azt mondta, sokat kell énekelni, hiszen Itália a muzsika hazája. Lehetnek ezek népdalok, vallásos énekek vagy éppen hazafias dalok. A dal felszabadítja a lelket, boldoggá teszi a gyerekeket, a harmonikus nevelés része. A művészeti nevelés részét képezte a rajz, a képzőművészeti alkotások megfigyelése. Ezek az elvek képezték Lombardo Radice 1923-as programpontjainak a tengelyét.

Itáliában az 1923-as ún. Gentile-reformot megelőzően is volt újító pedagógiai szándék. A félszigeten az 1900-as évek elejétől forrongó újítások voltak jelen (*Mé-*

száros-Németh-Pukánszky, 2004; Németh-Skiera, 1999). A Gentile-reform felhasználta, hasznosította az új iskolák didaktikai tapasztalatait, és adoptálta fő direktíváit. Lombardo Radice rajongott a „derűs iskola” reformelképzeléseiről, reformtervei magukon viselték az új irányzat nyomait. Hangsúlyozta a kapcsolatot az Itália földjén és a külföldön működő „scuole nuove”-k gondolataival. Elképzelései ezekkel egy síkban helyezkedtek el, ötletet és megerősítést adtak számára.

Nagy körültekintéssel gyűjtötte az itáliai és külföldi nevelési tapasztalatokat. Gyermekfüzeteket, tanítói naplókat szerzett magának, terveket vitatott meg. Iskolalátogatásokra ment Umbriába, Lombardiába, Svájcba. Didaktikai anyagokat gyűjtött, majd elemezte. Értékelte a Franchetti-házaspár Montescia-kísérletét (Kramer, 1988), Rosa és Carolina Agazzi Mompiano-i óvodáját (Bellatalla, 2006:105.), Maria Boschetti Alberti Muzzano-i és Agno-i iskoláját (Rosati, 2005; Vico, 2007), Giuseppina Pizzigoni „La Rinnovata”-ját (Pizzigoni, 1950). Franchettiék és Agazziék módszerei különösen érdekelték, mert hegyi-falusi kisiskolákról volt szó. Módszereik nagyon szimpatikusak voltak neki. Montessorival is foglalkozott, módszereivel szemben azonban előítéleteket táplált; úgy vélte, a Montessori-módszernek inkább a nagyvárosokban lehet létjogosultsága. Feltételezte, hogy Montessori Agazziék kísérletéből vett át dolgokat, felélesztve ezzel a vitát az agazzianusok és a montessorianusok között (Burza, 1999:38).

Alkalma volt megtekinteni Maria Boschetti Alberti iskoláját, és csak elismeréssel tudott róla beszélni. Olaszországban elterjesztette Boschetti Alberti munkájáról a híreket, cikkeket szentelt neki. Hamisítatlan és tiszta olaszága ragadta meg. Azt írta Boschetti Alberti iskolájáról, hogy az egyik legnagyobb dolog, amely az iskolával történt; „mérőkövnek” érezte az olasz iskola történetében. Csodálkozással töltötte el, amit itt látott, levélkapcsolatban voltak. Pedig a környezet, amelyben ez az értékes kísérlet megvalósult, nagyon szegényes volt; a diákok mezítlábas parasztyerek voltak, akik alig tudtak megszólalni. Szerinte a Muzzano-i iskola a legnagyobb kifejeződése volt a gyermeki életnek, a tanítónő és a gyermekek spontaneitásának találkozásából született. További erény Lombardo Radice szerint, hogy Boschetti Alberti használta a dialektust, a hagyományt, a népköltészetet, a közmondásokat, amelyekkel a diákok kifejezőkészségét akarta növelni. Az iskola a tanítónő elképzelései szerint a gyermeki életet, a gyermek környezetét reprodukálta. Igazi kapcsolatban volt egymással diák és diák, diák és a tanítónő. Lombardo Radicének tetszett az önirányításra nevelés, az, hogy Boschetti Alberti nem állta el a gyerekek útját az állandó javítgatással, hanem bátorította őket.

Boschetti Albertit egészen egyedüli nevelőnek tartotta, akinek a tanítási képessége teljesen egyéni, igazi tehetség (Boschetti, 1951). A tanítóság nem foglalkozás nála, sokkal több annál, misszió. Tanítói szerepében facilitátor volt

Boschetti Alberti, aki segítette a gyerekek önmegvalósítását. Lombardo Radice első körben a ticinói tanítónő gyakorlati munkájában talált megerősítést és igazolást elméleteire.

Lombardo Radice Giuseppina Pizzigoni-nak is neves méltatója volt. Iskoláját, a milánói „La Rinnovata”-t az elemi iskolai reform egy lehetséges modelljének tekintette. Annyira jónak és eredetinek találta a Pizzigoni-kísérletet, hogy széleskörűen merített is a „La Rinnovata” példájából. Ez volt az egyik legnagyobb hatású, legtöbb hívet gyűjtő kísérlet, amelynek az 1923-as reform éveiben is sok támogatója volt. Ez volt a „scuola nuova” teljes és tökéletes modellje. Giuseppina Pizzigoni kísérleti terepként működő iskolájában az volt a legfontosabb, hogy kiszélesítsék a gyerekek látószögét. Az absztrakt dolgok helyett a világgal való közvetlen kapcsolatra törekedtek, mondván, így a dolgok elvesztik absztrakt jellegüket, és érthetőbbé válnak. Az ember és természet közötti kapcsolatra helyezték a hangsúlyt, a természet megfigyelésére, a látottak általánosítására. Pizzigoni a megértési folyamatban az első helyre a tapasztalatot helyezte. Azt tartotta a legfontosabbnak, hogy az iskola legyen nyitott a világra, az életre. Itt a diák a saját erejével szerzi a tudást, folyamatosan megoldásra váró feladatokkal kerül szembe, amelyek benne élénk érdeklődést tartanak fenn. A verbalizmust és a könyvszagú iskolát tarthatatlannak ítélte. Ez az iskola Lombardo Radice szerint kétségtelenül tele van élettel, Olaszország legszebb iskolájának nevezte.

Nagyon sikeresek voltak és sok hívet gyűjtöttek a Franchetti-házaspár, Leopoldo Franchetti báró és felesége, Alice Hallgarten által a XX. század elején létrehozott nevelési intézmények, a „La Montesca” és a „La Rovigliano”. Teljesen újak voltak struktúrájukban és módszereikben. Franchettiék vállalkozók, földbirtokosok voltak, akik parasztgyerekek számára hoztak létre iskolát és óvodát. Iskolájukba Maria Montessorit is elhívták, hogy megismerhessék és alkalmazhassák módszereit. Szellemi tanácsadójuk, Lucia Latter angol pedagógus, Angliában már szervezett hasonlót, nyitott volt az újra, és ismerte az új módszertani arzenált is. A házaspár olyan iskolát akart létrehozni, ahol megszerettethetik a gyerekekkel a vidéki életet, fejleszteni lehet a szépérzéket, egyszóval szépre és hasznos dolgokra nevelik a tanulókat. Nagy mozgásszabadságot adtak a gyerekeknek, a közvetlen megfigyelés és tapasztalat priori volt, és a művészeti nevelés is szerepet kapott. Differenciális programmal működött. Ilyen volt például a „megtól magig” elnevezésű; ennek keretében a mag útját követték végig, sokoldalú magyarázatokkal fűszerezve. Meteorológiai állomásuk is volt; az obszervatóriumból naponta küldtek jelentéseket az országos meteorológiai központnak. Franchettiéknél a gyakorlatiasság alapvető volt. A regionális földrajz tanítását tanulmányi kirándulásokkal támasztották alá, ha számításokat végeztek, az is a gyakorlat irányába mutatott, például kiszámolták szüleik munkahelyének gazdasági mutatóit. A „La Mon-

tesca”, akárcsak Pizzigoni iskolája, az 1923-as reform után is működött. Folyamatosan keresték fel tanárok, 1924-ben valóságos zarándoklat irányult ide. Ezt az iskolát is tanulmányozta és írsaiban is megörökítette Lombardo Radice.

Lombardo Radice ismerte az Agro Romano-ban és Paludi Pontine-ben működő új iskolákat is, melyek a költő, Giovanni Cena kezdeményezésére jöttek létre. Favágóknak és a pásztoroknak létesítették, akik Róma „ajtájában” éltek. Itt a probléma teljesen más: arról volt szó, hogy „visszahívjanak a civilizációba” olyan embereket és fiatalokat, akik magányukban elvadultak és nomád módra éltek. Didaktikai szempontból az egyik legjelentősebb dolog az volt, hogy teret adtak a dialektust használatának.

Lombardo Radice arra törekedett, hogy minden iskolába bevigye a „scuole nuove”-k szellemét. Az iskolába egy radikálisan újszerű pedagógiai mentalitást vezetett be, ellentétben azzal, amit addig az olaszországi tanárok, pedagógusok és az egyetemeken tanítók is vallottak, folytattak. Radikális volt az is, amit az új programok a tanítóktól elvártak a diákkal való kapcsolat és viszonyulás terén. A reform a tanítóknak lehetővé tette, hogy új irányba induljanak, elszakadjanak a hivatalos programtól. Egyszóval az iskola lélegzetvételhez jutott. Lombardo Radice 1923-as reformprogramjai a szó legszorosabb értelmében felforgatták a hagyományos didaktikát, azzal, hogy az érdeklődés középpontjába a tanár helyett a diákot helyezték. Radice nem akart bevezetni absztrakt programokat, mereven előírtakat, sem az olasz nevelési hagyományoktól idegen tantárgyakat. A didaktika új értelmezést nyert (*Saitta*, 1997:128), a „tanítás művészete” helyett a „diák megfigyelése, ösztönzése” lépett előre; újszerű tanári szerepet fogalmazott meg, amely abban áll, hogy segítenie kell a diákok kreatív tevékenységeit, ösztönöznie kell őket az önálló gondolkodásra. Az iskolát két spontaneitás, a tanító és a tanuló találkozási színtereként értelmezte Lombardo Radice. Ő nem tulajdonított nagy jelentőséget a rögzített programoknak. Elismerte a tanári kezdeményezés szellemének szükségességét, a teljes szabadságot kárhoztatta. Vallotta, hogy nem létezik igazi nevelés a tanító és a diák közös munkája nélkül. De Lombardo Radice kiterjesztette ezt az elméletet a „diák” helyett az „olasz népre”, amelynek nemzeti nevelést akart adni: azt akarta elérni, hogy a leckék a népi hagyományokból kapjanak ihletet. Szerinte amint a tanító és a diák között is folyamatos az interakció, úgy a nemzeti kultúra és a népi kultúra között is annak kell lennie. Újszerű volt, hogy azt is tanulmányozták, hol és miként éltek a diákok. Lombardo Radice örömet lelte abban, ha láthatta a nép kultúráját, a népművészetet és népköltészetet, hallhatta a dialektust, a nép minden családjának szellemi kincsét. Az iskolai életben ezeknek kívánt helyet és szerepet adni. Olaszország iskolái számára az absztrakt univerzalizmus utópiái helyett a sokkal élőbb nemzeti tudatot kínálta fel. A helyi kultúrát tehát úgy fogta fel, mint a nemzeti kultúra trambulínját, egy lépéscsúfokként, ami után „az iskola magasabb eszmények irányába léphet.” Bizonyos



volt abban, hogy a hagyományokhoz való visszatérés egyúttal a „jóhoz és egészségeshez” való visszatérést jelenti.

Radice kiállt a tananyag egyszerűsítése mellett. Szerinte az alapfokú képzés színvonala azért is volt drámaian alacsony szinten, mert „a tudatlan egyént” tette fel. Az 1923-as programok egyik újdonsága az volt, hogy ezzel a „népi tudatlansággal” szemben új elméletet alkotott. A szicíliai pedagógus állította, hogy az analfabétának is van kiművelt, értékes kultúrájuk, de ez más jellegű, mint amit az iskolában lehet szerezni. Vallotta, hogy a népnek van saját költészete, amelynek meg kell csodálni a frissességét, eredetiségét (*Vico*, 2007:73).

Az alapfokú oktatásban meg akarta gyökereztetni és elterjeszteni azt a nézetet, miszerint a népköltészet is művészet. Lombardo Radice elfogadott nézetté akarta tenni, hogy az iskolában megszerzett tudásra az alsóbb néprétegeknek nem szabad többé „könyöradományként” tekinteni; úgy kell felfogniuk az iskolai oktatást és nevelést, mint két ízlésvilág találkozását, ahol az egyik egy magasabb szinten álló, a másik alacsonyabb szintű, de mindkettő egyformán értékes. A népnek olyan hangja van – mondja Lombardo Radice –, amelyet meg kell hallanunk, és ez a hang kitűnően tud alkalmazkodni a nagy munkákhoz. A gyerekeket közelebb akarta vinni az emberiség „nagy hangjaihoz”; nem a „kultúra foszlányaira” van szükségük – vallotta –, hanem „a nagy szívdobbanásokra”.

A valláserkölcsi nevelés is az első sorban foglalt helyet, csakúgy, mint a művészeti nevelés. A rajzoktatást a legjobb iskolamódszernek tartotta ahhoz, hogy a megfigyelés fejlődjön, a kifejezőkészséget és a művészetszeretet beleplántálják a lelkekbe. A tanítónak azonban ösztönöznie kell minden spontán kezdeményezést, erősíteni és megőrizni az eredetiségét.

A didaktikai kultúráról sem feledkezett meg. Egy-egy téma többszemponútú megközelítését szorgalmazta. A témák körüljárására az epochális módszereket is javasolta. A nemzeti nyelv tanítása kitüntetett helyen volt. Az olasz füzetből személyes naplót akartak varázsolni: olyan naplóvá, amely a családról beszél, a kirándulásokról, a játékokról, az állatokról, a falusi életéről. Fontos, hogy az első leírt mondatok tükrözzék a gyerekek vágyait, érzéseit, személyes véleményüket. Nem maradtak ki a klasszikus módszerek sem, mint például a diktálás. Az Evangéliumból diktáltak, a „Cuore”-ból; Manzoni és D’Annunzio is szerepelt a szerzők között.

Az 1923-as programok a gyerekek spontaneitását próbálták fejleszteni (*Ascenzi-Sani*, 2005:33-41.). Cél, hogy nőjön az esztétikai érzék, a képzelőerő, az ésszerű érvelés képessége. A néphagyományok, legendák büvöljék el őket. Az iskola olyan hely legyen, ahol nincsenek társadalmi különbségek, szellemi egység uralkodik. Az iskola akkor éri el célját, vallotta Lombardo Radice, ha ez sikerül.

A történelem- és a földrajzórák programjainak eredetiségét a választott témák aktualitása adta (i.m. 79-83). Gyakori témák voltak a Risorgimento és az első vi-

lágháború. Radice meg akarta mutatni a gyerekeknek Olaszország szépségeit és jelentőségét, elmagyarázni, hogy nagyapáik miért adták életüket az egységért, meg akarta értetni velük, mit jelent, hogy „Olaszország nem volt az olaszoké”, mit jelentett az idegen elnyomás. Cél, hogy minden évben az olasz történelem teljes vertikumát érintse a tanítás, ne csak korszakokat, a jobb átláthatóság kedvéért. Más országok történetének kevés figyelem jutott. A XX. századi történelem és a földrajz tanítását erősen átszötte az irredentizmus. Az afrikai és a líbiai háború Itália kolonizációs szándékát fejezték ki. Stigmatizálták az olasz semlegességet a háború elején, és dicsérték Mussolinit. A gyerekekben a történelemoktatás révén akarták megalapozni azt az érzést, hogy egy nagyszerű néphez tartoznak. Fontos szerep jutott a testi nevelésnek: morális, higiéniai és nevelési okokból. Az 1923-as programoknak egyik legeredetibb eleme a rekreációs tevékenység nevelési értékének felfedezése. Az előre koreografált mozgást elutasították, a játék elsődlegességét tartották fontosnak a testnevelésben.

Lombardo Radice olyan újtó volt, mint kevesek a korszakban (*Lombardo Radice*, 1923) Programja búcsúzás volt az enciklopédizmustól, a didaktikai formalizmust teremtő nagyszámú metodológiai előírástól. Programjainak módszertana újszerű volt, ismeretlen az iskolák többségében. A gyerekeknek előnyt jelentettek az új módszerek. Reformja nyomán sok egyéni kezdeményezés született (*Burza*, 1999: 26). Levegőt adott az olasz iskolának, megszabadította a fojtogató merevségtől (*Fava*, 2004: 194). Ma is élő Lombardo Radice örökségéből az előre gyártott módszerek elutasítása, a kísérletezés iránti kíváncsiság, a szabadság.

#### IRODALOM

- Ascenzi A.- Sani R. (a cura di) (2005): *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Vita & Pensiero Milano.
- Baumann, Harold (2007): *Hundert Jahre Montessori Padagogik. 1907-2007*. Haupt Verlag, AG.
- Bellatalla, Luciano (2006): *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*. FrancoAngeli, Milano.
- Boschetti Alberti, Maria (1959): *Il dono di sé dell'educazione*. La Scuola, Brescia.
- Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore, Roma.
- Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Uni-*

- versità dell'immagine. FrancoAngeli, Milano.
- Fava, Sabrina (2004): *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Vita e Pensiero, Milano.
- Fischer, Reinhard – Peter Heitkämper (2005): *Montessori Padagogik: aktuelle und internationale Entwicklungen*. LIT Verlag, Münster.
- Guzzo, Giuseppe (2003): *Scuola elementare addio*. Rubbettino Editore, Rubbettino.
- Kramer, Rita (1998): *Maria Montessori: a biography*. Westview Press, Chicago.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1923): *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Salandron, Palermo.
- Lombardo Radice, Laura-Ingrao, Chiara (2005): *Soltanto una vita*. Baldini Castoldi Dalai Editore, Milano.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Bp.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1950.
- Rosati, Lanfranco (2005): *Le sfide del cambiamento*. Morlacchi Editore, Perugia.
- Saittà, Armando (1997): *Momenti e figure della civiltà europea*. Saggi storici e storiografici. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Scarzella Mazzocchi, Elda (1998): *Percorso d'amore*. Giunti Editore, Firenze.
- Vico, Giuseppe (2007): *L'avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.

## GÁSPÁRDY TIBOR

## Művészet és személyiség

*Rövid áttekintést szeretnék adni arról, miként alakult a kultúra és a gazdaság, a kultúra és a képzőművészet, valamint az ember és a képzőművészet viszonya az európai kultúrtörténetben. Tekintve, hogy az érzékeinkkel meg tapasztalható materiális világ és a napjainkra megkerülhetetlen virtuális világ is elsősorban vizuális úton élhető át számunkra, a tanulmányban a vizuális nevelés kiemelt fontosságáról szeretnék szólni, illetve annak gondjairól, problémáiról. Úgy vélem, a művészettel való kapcsolat elmélyítése akár direkt, akár indirekt módon, hatásfokához mérten csekély ráfordítás árán jelentősen hozzájárulna az életminőség színvonalának emelkedéséhez. A jelzett kérdéskörökben tett állításaimat és hipotéziseimet szeretném a Nyugat-magyarországi Egyetemen, és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen végzett kérdőíves kutatásaimmal is igazolni.*

## 1. Kultúra és gazdaság

Ha Stonehenge monumentális építményét nézzük valamely albumban vagy képeslapon, műveltségünk okán rögtön elhelyezzük azt az őskor történetében, az emberi történet hajnalán. Talán nem is gondolunk hajdanvolt osztálytermünk falán az általában papírból készült obligát időcsíkra, mely jelezte, hogy a Kr.e. 3. évezredben, mely időszakra nagy vonalakban e megalit kori emlék épülése tehető, már álltak az egyiptomi piramisok, melyek ugyancsak köztudottan az építészet ókori remekei. Talán e példa megvilágítja valamely formán azt, hogy a kultúra és ezen belül különösképp a művészet milyen erővel képes átírni akár a helyi, akár az univerzális időt az emberi tudatban. „A kultúra egy adott korszak mindennapi evidenciája, az adott népesség kifejező formanyelve, a társadalom totalitásának önreflexiója.” (Karikó, 2006: 21). Az idézetből bizonyítottan látszik, hogy egy ország vagy térség gazdasága végső soron az ott meglévő kulturális alapokon nyugszik. A kultúra jelentősége a globális gazdaságban is megnövekedett. Samuel P. Huntington (1996) kifejtette, hogy a világ a civilizációs szembenállás korszaka felé halad, amelyben az embereket legfőképpen nem az ideológiájuk fogja jellemezni, mint a hidegháború idején, hanem a kultúrájuk. Mégis e különböző kultúrák nem feltétlenül kell, hogy harcban álljanak egymással, találkozásuk legalább olyan gyakran új értékek létrejöttéhez is vezethet. Ez utóbbi állítás bizonyítására, képzőművészeti példát keresve, megemlíthetném az afrikai kultúra hatását a kubizmus irányzatára.

## 2. Kultúra és képzőművészet

Nem állítható, hogy a művészet a kultúra kizárólagos fokmérője, de mindenképpen fontos komponense, és sajátos formanyelvén lenyomata annak, attól el nem választható. „*A kulturális értékekkel való élésre a felkészítés társadalmi és egyéni értelemben is szellemi beruházás, amely színvonalában megemelheti az egész integráció népességének létszínvonalát*” – írja B. Gelencsér Katalin (2001: 76). A művészetre régtől fogva mint a legfőbb jó, az erkölcs és a szép letéteményesére tekintünk. A művész lehet esendő, de a műve nem. Talán nem véletlen, hogy az engedelmes katona nevelési célját maga elé tűző Spárta jóval kevesebb művészi, tudományos és filozófiai örökséget hagyott ránk, mint a test és szellem harmonikus egységét valló Athén. A kultúra és a gazdaság szétválaszthatatlanok, hiszen kétséget kizáróan közös töről fakadnak. Bizonyítékért az őskori barlangfestményekhez fordulhatunk, melyeknek nem esztétikai céljuk volt, (a barlangrendszerek legeldugottabb, legrejtettebb részein találjuk őket) hanem szervesen kapcsolódtak a vadászat, azaz a gazdaság sikeréhez. Az ókori kultúrák is tanúskodnak a művészet, a filozófia vagy a tudomány szerves egységéről. Erősen valószínűsíthető tehát, hogy a kultúra és gazdaság vertikális és horizontális szétválasztása nem indokolt, illetve nem volt indokolt addig a pontig, amíg mindkettő szakrális jelleggel bírt.

## 3. Ember és művészet

A művészet áthatotta az ember által végzett cselekedeteket, az emberrel megesett eseményeket, kapcsolatot tartva a nem e világgal. Népünk művészete és paraszti múltja ihletetten bizonyítja ezt. Az „egyetemes emberi értékek” az emberközpontú világ velejárói, iránytűi, vágyai. A reneszánsz az a kor, amelyben megtörni látszik az addigi világ egysége, és a művészet egyre inkább kilép a szakrális gazdaságból. Titoknak, a „hogyan” titkának van birtokában, tudattal vagy öntudatlan. E titok már függetlenedni látszik a létfenntartástól. A művészet egyre inkább a lélek, az érzelm, a megfejtethetetlen világának kötelezi el magát, és a tudománnyal szemben fokról fokra önálló letéteményesévé válik a bizonyíthatatlannak. Az emberközpontú világ értelemszerűen emberi istent feltételez. A barokk művészet templomaiban már a festett, emberarcú mennyország illúziója érinti az eget a földdel, míg portréi az emberi sorsokra figyelnek, a tipikusan keresztül fényben és árnyékban rögzítve az örököt és az állandót. A 19. század végétől kezdődően a művészet, hagyományos struktúráját megbontva, nem a külső világ leképezésében, hanem a belső világ megragadásában keresi elsődleges lényegét. A kifejezés gesztusaival formavilágát alakítva esetenként lényegében maga is vallássá válik, egyfajta hiánypótlást megvalósítva az egyén által feltett általános emberi értékek, legalábbis

vágyak mentén. Az elkövetkező században (és a következőben) e belső világ fel-térképezésekor kérdései már nemegyszer saját kifejezőeszközei felé irányulnak. Az új, a még soha nem látott felmutatása kétségtelenül egyik lényegi eleme lehet a művészetnek. Egyik, de nem egyetlen jellemzője. A gondolatot a forma avatja művészetté. Kétségtelen: minden műalkotás egyben kordokumentum is. Ám ha pusztán az lenne, nem lenne több divatnál. De a művészet, noha az adott kultúra meghatározottja, bizonyos értelemben egyetemesebb annál, és sajátosságai révén képes különböző kultúrákat összekötni térben és időben. A művész maga a médium, az ősidőből velünk maradt sámán, aki üzenetet közvetít lelkünk belső rez-düléseiről. Mégis, legyen a művészet szakrális vagy profán, kérdései mindig az emberi lélek szükségleteire keresnek és igyekeznek választ találni. Nyelvünk a konkrét művészi alkotásokra való vonatkoztatáson túl ma is megkülönböztetés-ként használja a „művészi” jelzőt azon esetekben, melyek meghaladják az átlagost, esetenként a kiválót. Lehet művészien csinálni bármit, de lehet művészien élni is. Őriz tehát a nyelv valamit abból az időből, amikor a tudomány és a művé-szet együtt állt a mindenség titkai előtt. Mára a kettő, tagadhatatlan, távolról sem egy és ugyanaz. Pilinszky szép szavaival élve, míg a tudomány megpróbálja le-győzni a halált, a művészet megkönnyíti elfogadni azt.

#### **4. A vizuális nevelés fontossága**

Kárpáti Andrea (2001) szerint, azoknál a primitív törzseknél, melyeknél nem áll-nak rendelkezésre olyan hagyományos eszközök, mint például a ceruza és a papír, megfigyelték, hogy a gyermekek homokba rajzolják vagy kergekbe karcolják áb-ráikat. Vagyis a vizuális nyomhagyás ősi, veleszületett vágya az embernek. Meg-figyelhetjük, hogy akik büszkén vagy éppen lemondóan jelentik ki, hogy sem a rajzoláshoz, sem a festéshez nem értenek, milyen kategorikusan vallják magukat gyakori szófordulattal vizuális típusnak. Kétséget kizáróan igazuk van, hiszen az emberek túlnyomó többsége számára a képi világ meghatározó. A reklámok leg-hatásosabban vizuális úton hatnak ránk, de a TV- képernyőkön és számítógép mo-nitorokon megjelenő agresszió is ezen az úton fejti ki hatását, méghozzá magas színvonalon. Strohner József (2005) napjainkra a két hagyományos nevelési for-mán a családi, az iskolai nevelésen túl egy harmadikat: a mediális vagy virtuális nevelést is megkülönbözteti. Mindinkább jogosnak látszik, ez utóbbinál szükség van valamely fajta védekezésre vagy orvoslatra. Nem túlzás azt állítani, hogy a vizuális neveléssel foglalkozó tanórák – Deszpot Gabriella (2009) kifejezésével élve – egyfajta mentális, sőt kriminális prevenciónak is felfoghatók. Fontos, hogy azok, akiket ez a mediális kultúra legjobban befolyásolni akar, vagyis az ifjúság megismerje a képi eszköztár lehetőségeit, hatásmechanizmusait. Annál is inkább oda kell figyelni e problémára, mert – mint arra Bodócky István (2002) rámutat,



- a vizualitás nemcsak nagy általánosságban a mindennapi életben játszik kiemelkedő szerepet, hanem a szabadidő eltöltésében is. E szabadidőnek az eltöltése azonban, napjainkra erősen virtuálissá vált. Határozottan állítható, hogy a képzőművészet tanítása létező színtere az érzéki tapasztalásnak. Magyarországon a 4–12 éves gyerekek napi átlagban 3 és fél órát nézik a televíziót, ráadásul több mint 50 százalékuk szülői felügyelet nélkül, derül ki egy legújabb felmérésből (AGB Nielsen, 2011). A tárgynak a kreativitásra nevelésre, a problémamegoldó képesség fejlesztésére, kulturális identitás erősítésére való köztudottan pozitív hatása ellenére úgy tűnik, a vizuális művészetek még a többi művészeti ágánál is hátrányosabb helyzetben vannak. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy sok gyermek vagy fiatal számára szociális helyzete folytán az iskola jelenti az egyetlen utat a művészet, illetve a kulturális felemelkedés felé. „A művészeti és kulturális oktatás a gyermekek és a fiatalok oktatásának lényeges eleme azáltal, hogy hozzájárul a szabad akarat, az érzékenység és a mások iránti nyitottság fejlesztéséhez” - rögzíti az Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása a művészeti tanulmányokról az Európai Unióban (2009).

A hazai vizuális nevelés gondjait a következőkben foglalhatjuk össze: mindenekelőtt a kevés óraszám, a tárgyi feltételek hiánya, a múzeumpedagógiában rejlő lehetőségek nem kellően hatékony kihasználása. Feltétlenül említést érdemel a modern művészet meglehetősen szerény jelenléte a művészeti oktatásban, noha épp ez a művészet lenne leginkább rokonítható a szellemi tevékenységgel, problémamegoldással.

## 5. A kutatás bemutatása

A kutatás célja a kultúra és művészet kapcsolatának valamint a képzőművészeti oktatás és a képi gondolkodás összefüggéseinek vizsgálata a Nyugat–magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán és Közgazdaságtudományi Karán, valamint a Budapesti Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetem Gépészmérnöki Karán.

A célokhoz igazodva fogalmaztam meg hipotéziseimet.

- H1 Feltételeztem a vizualitás elsődlegességét az érzékelés és észlelés világában.
- H2 Feltételeztem, hogy a hallgatók körében a képzőművészeknek van a legalacsonyabb ismertségük.
- H3 Feltételeztem, hogy a hallgatók szoros kapcsolatot látnak a kultúra és a művészetek között.

A vizsgálat módszere az írásbeli kikérdezés volt. A kérdőív a demográfiai adatok mellett nyitott és zárt kérdéseket, illetve rangsort tartalmazott.

A vizsgálat mintáját 167 első- és második évfolyamos hallgató képezte, 112 nő és 55 férfi.

### 5.1 A kutatás eredményei

A hallgatóknak a vizuális kultúra–rajz tárgy oktatásának fontosságát kellett értékelniük az iskolarendszerben 1–10-ig terjedő skálán.

Az eredményeket százalékká alakítottam. A NYME Benedek Elek Pedagógiai Karán ez az érték 83 %, a BME Gépészmérnöki karán 55,2 %, míg a NYME Közgazdaságtudományi Karán 55,2 % volt. A fontossági sorrend természetesen erős párhuzamot mutatott azzal (az itt nem prezentált kérdéssel és eredménnyel), hogy a hallgatók az adott karon, illetve egyetemen mennyire érezték, látták fontosnak a tárgyat eljövendő diplomájuk szempontjából. Majd egy némiképp játékos kérdés következett: ha hosszabb ideig elszakítanák barátjától vagy kedvesétől, a következő három dolog közül melyiket venné magához, hogy legjobban emlékeztesse rá: egy kedvenc zeneszámot, egy fontos levelet vagy egy fényképet az illetőről?

Az 1. táblázat adatai alapján látható, a hallgatók túlnyomó többsége a fényképet, vagyis a vizuális emléket választotta.

**1. táblázat A vizualitás elsődlegessége az érzékelés és észlelés világában (%-ban)**

karok	levél	zeneszám	fénykép
NymE BPK	10	13,3	76,7
NymE KTK	10	18,4	71,6
BME GPK	15	32	53
összesítve	11,7	32	67

Ezt követően megpróbáltam összehasonlítani a különböző művészeti ágak képviselőinek ismertségét. Csupán 5-5 zeneszerzőt, képzőművészt, illetve író vagy költőt kellett megnevezniük a hallgatóknak. Tény, a kérdés nem fedi le a hallgatóknak az egyes művészeti ágakban való kompetenciáját. A művészeti oktatás nem lexikális ismeretek átadása, de az általános műveltség, a szakmai tudás szempontjából teljesen független sem lehet attól. A kérdés alapján a művészeknek a zenében, irodalomban és képzőművészetben való ismertségét százalékokban a 2. táblázat mutatja.

**2. táblázat Művészek ismertsége (%-ban)**

karak	zeneszerzők	írók, költők	képzőművészek
NymE BPK	90,3	91	70
NymE KTK	87,3	88	63,7
BME GK.	82	78,3	55
összesítve	86,5	86	63

Mindhárom karon a vizuális emlék elsődlegességének dacára, messze a képzőművészeké az utolsó hely, és ezt mutatja az összesített eredmény is.

A következő kérdésnél a kultúrához rendelhető 10 fogalom közül kellett az 5 legfontosabbat kiválasztaniuk és rangsorolniuk a hallgatóknak. A fogalmak a következők voltak: technika, tudomány, vallás, művészet, család, egészség, hazaszeretet, életszínvonal, gazdasági élet, táplálkozás. Az eredményeket százalékokban a 3. táblázat mutatja.

**3. táblázat A kultúrához köthető fogalmak fontossága (%-ban)**

Fogalmak	NymE BPK	NymE KTK	BME GPK	összesítve
Technika	15	20	33	23
Tudomány	28	52	68	49
Vallás	31	44	47	41
Művészet	56	54	59	56
Család	85	67	73	75
Egészség	65	46	24	45
Hazaszeretet	35	32	39	35
Életszínvonal	30	35	21	29
Gazdasági élet	14	23	18	18
Táplálkozás	31	29	19	26

## 6. Következtetések

Várakozásomnak megfelelően az első hipotézisem igazolódott: a hallgatók túlnyomó többsége a fényképet, vagyis a vizuális emléket választotta, annak ellenére, hogy a vizuális oktatás fontosságát nem mindenhol kezelték kitüntetett helyen. Érdekességgént megemlíthető, hogy legelvontabban a leendő mérnökök gondolkodtak; 47 százalékbán választották a zeneszámot és a levelet, tehát a kettőt együtt, a zeneszám 53 százalékaival szemben.

A második hipotézis, mely szerint a képzőművészeknek van a legalacsonyabb ismertségük más művészeti ágak alkotóival szemben, szintén igazolást nyert. Megjegyezném, néhány helyi művészt nem számítva elvétve jelöltek a hallgatók kortárs alkotót. Tagadhatatlan, a zenei tájékozottság a nagyjából hasonló óraszám dacára komoly mértékben megelőzte a képzőművészekét. Okaként feltételezhető, hogy a zene reprodukálása napjainkban lényegesen olcsóbban, kevesebb nehézség árán és magasabb szinten megoldható, mint a képzőművészeté. A televízióban színvonalukat tekintve sokak által vitatott, ám igen magas nézettséggel futó tehetségkutató műsorok kétségtelen pozitívumaként említhető, hogy jelentősen megemelték az ének-zene tantárgy népszerűségét. Ilyen médiatámogatással a képzőművészet nem rendelkezik, de bizonyára javítana a helyzeten a kvalitásos kortárs művészet szélesebb körű bemutatása.

Feltételezésem, hogy a hallgatók a kultúrát és a művészetet egymástól elválaszthatatlannak érzik, értelemszerűen helytállónak bizonyult. A művészet mind-egyik vizsgált karon az első három hely között szerepelt, összesítésben pedig a másodikon. A kutatás célja eredetileg a kultúra és a művészet kapcsolatának mértékére irányult. Az eredményeket látva azonban feltűnt, hogy a kultúra legfontosabb választott értékei a lelki és szellemi javak mentén rendeződnek el, rokoníthatóan az életminőség fogalmával. Az értékeléskor az öt, kultúrához kapcsolható legfontosabb fogalmak a következők voltak: első a család, második a művészet, harmadik a tudomány, negyedeik az egészség, ötödik a vallás. Az élet-színvonal csupán a hatodik helyet szerezte meg, nem beszélve a gazdasági életéről, mely a rangsor legvégére került. (Elgondolkodtató, hogy még a Közgazdaságtudományi Karon is csak a kilencedikre.) Örömteli még a hazaszeretet fontos, hatodik helyen való szereplése, mely csak az egyik karon nem került az első öt közé. Lehet vitatkozni azon, a kérdésfelvetés ekvivalens-e az ebből levonható következtetéssel. Úgy vélem, az. A megkérdezettek többsége szeretne családban, szellemiekben gazdagon, egészségben és hitben élni. Ezeket az értéket, az e kultúrához tartozó értékeket tartják fontosnak. Ahogy Temesi Ferenc (2009) fogalmazott a Magyar Nemzet hasábjain: „a kultúra a summázata a művészetnek, a szerelemnek, a gondolatnak, amely évszázadokon át képessé tette az embert, hogy megszabaduljon a rabszolgaságtól.(...) Végül is kultúra az, amit a többiek elfogadnak”. Boldogsággal tölthet el minket az eredmény egy olyan világban, ahol egy neves, kozmetikai cikket (vizuális üzenet) áruló világcég (dm-drogerie markt Kereskedelmi és Szolgáltató KFT), tökéletes esztétikummal berendezett boltjaiban (2. vizuális üzenet) a következő reklámszöveget nyomtatta a reklámtáskájára (verbális megerősítés): „ITT VAGYOK ÖNMAGAM, ITT VÁSÁROLÓK”. De vannak más értékek is. Ezen értékek képviselői ott ülnek a hazai felsőoktatás padsoraiban. Ok a reményre. Még akkor is, ha a művészek és különösképp a képzőművészek – legalábbis név szerint – nem örvendtek túl nagy is-

mertségnek. De úgy gondolom, a művészetre való igény mégis ott van a kérdőívekre adott válaszokban. A művészetet a kultúrához való igen szoros, vizsgálatainkban is megerősített kötődése, abban játszott szerepe, vele való átjárhatósága és értékazonossága feljogosítaná arra, hogy iskolarendszerünkben, oktatásunkban a jelenleginél nagyobb arányban vegyen részt. Nem véletlenül szerette volna Csontváry annak idején a Nyugati pályaudvar csarnokában kiállítani festményeit, hogy lehetőség szerint minél többen láthassák őket, és az emberek megjavuljanak tőle (Czakó, 2008). A rajzolás, festés és minden más vizuális produktumot létrehozó tevékenység nem csupán manuális, hanem legalább annyira szellemi tevékenység is, és mint ilyen, mindenki számára tanítható és gyakorolható. Pusztán a szaporodó művészeti iskolák száma nem jelent megoldást, csak a káros, korai selekciót segítik, és kevesek kiváltsága lesz látogatásuk. (Bodóczy, 2002) Úgy vélem, ebben a kérdésben az egész a fontos, nem a kevesek, hogy a kultúra és a művészet, vagy a művészen keresztül a kultúra minden személyiség értékévé váljon.

#### IRODALOM

- AGB Nielsen médiakutató intézet felmérése 2011. Magyar Nemzet, 2011. március 12. 17.
- B. Gelencsér Katalin (2001): A Művelődés szükséglete. In: Török József (szerk.): *Funkciók és szerepek az ezredfordulón* Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ Szeged. 63-77. [online] <URL:[http://www.csongradamk.hu/pages/700/dload/kiadvany\\_pdf.pdf](http://www.csongradamk.hu/pages/700/dload/kiadvany_pdf.pdf)> [2011. március 30.]
- Bodóczy István: A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 52. 10. sz [online] <URL:<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-11-hk-bodoczky-rajz>> [2011. március 30.]
- Czakó Gábor (2008): *Isten családja*. Cz. Simon Bt. Kiadása
- Deszpot Gabriella : Képtelen keretben. Új Pedagógiai Szemle 2001. január 17-30. [online] <URL:<http://www.ofi.hu/tudastar/deszpot-gabriella>> [2011. március 30.]
- Európai Parlament 2009. március 24-i állásfoglalása a művészeti tanulmányokról az Európai Unióban [online] <URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E:0023:0026:HU:PDF>> [2011. március 30.]
- Huntington Samuel P. (2006) *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Európa Kiadó, Budapest.
- Karikó Sándor (2006): A gazdaság és kultúra heterogenitása. In: Karikó Sándor (szerk.): *Gazdaság és/vagy kultúra*. Gondolat Kiadó, Budapest. 21.
- Kárpáti Andrea (2001): Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kis-

gyermekkortól a kamaszkorig. Dialóg Campus Kiadó, Budapest

Strohner József: Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés. Magyar Pedagógia 105/ 3. 2005. [online] <URL:[http://www.magyarpedagogia.hu/ document/Strohner\\_MP1053.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Strohner_MP1053.pdf)> [2011. március 30.]

Temesi Ferenc: *Játék a karzatnak*. Magyar Nemzet, 2009.január 24.



KOVÁCS ZSUZSA

### **Szerepkeresés – szakirányú továbbképzések a szakmai megújulás folyamatában**

*A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara a 2010/2011 tanévben indította el a Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyerekek együttnevelő pedagógusa szakirányú továbbképzését, amelynek célja olyan gyakorlati szakemberek képzése, akik szakszerűen végezhetik a speciális bánásmódot igénylő gyerekek pedagógiai szűrését, prevencióját és differenciált fejlesztését. A tanulmány a képzésben elsőként megjelenő pedagógusokkal végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatja be. A kutatás célja volt feltárni, körvonalazni azon személyes, illetve intézményi elvárásokat, amelyek ösztönözték a pedagógusokat a képzésre való jelentkezésre. A felmérés eredményei támpontot jelenthetnek az újonnan indult szakirányú továbbképzés eredményességének növelésére, szerepének körvonalazásához a továbbképzések rendszerében.*

Nem szorul különösebb indoklásra az a kijelentés, hogy napjaink pedagógusa változó szerepkörrel, újabb és gazdagabb kihívásokkal szembesül iskolai munkája során. Gyakorlati tapasztalatok azt jelzik, hogy egyre több olyan kisgyerekkel kerül kapcsolatba a pedagógus, akik valamilyen beilleszkedési, magatartási vagy tanulási nehézségekkel küzdenek az iskolában, és amely jellemzők kihatással vannak nemcsak a gyerekek iskolai teljesítményére, de nehezebbé teszik a pedagógusok munkáját is. Ezek a tanulók szakszerű segítséget, speciális bánásmódot, egyénre szabott, differenciált tanulásszervezést igényelnek, amire a pedagógusok többsége még nincsen felkészülve. A mai iskolára egyre inkább ráterhelődnek a különböző szociális-társadalmi problémák, olyan igényeket, elvárásokat fogalmazva meg, amelyek átértékelik az iskola klasszikus feladatrendszerét, a nevelő-személyiségfejlesztő, oktató-ismeretátadó funkciók mellé sorolva a reduktív-korrektív, diagnosztika, terapeuta és családgondozó funkciókat is (Tamás, 2009). Nyilvánvaló, hogy e funkciók megoldása sokrétű tudást igényelne a pedagógusoktól, azonban ez irányú felkészítésük távolról sem megoldott, biztosított. Hogyan tudnak a pedagógusok megfelelni ezeknek az újabb elvárásoknak? Egy részük védekezésbe menekül, és felemeli a kezét: „ezeket a gyerekeket nem lehet már nevelni”; a másik részük pedig próbálja tudását folyamatosan frissíteni, felkészülve az újabb kihívásokra. Felismerik, hogy eltérő bánásmódot igényelnek ezek a gyerekek, ehhez pedig a pedagógusoknak szakszerű és korszerű tudásra lesz szükségük.

A legfrissebb kutatások esetleg nem meglepő, de lényeges megállapítása,

hogy az iskolai eredményességet meghatározó tényezők közül talán az egyik legfontosabb a pedagógus. A tanárok minősége, a képességekkel, felkészültséggel, végzettséggel mért működési színvonala meghatározó szerepet játszik a tanulói eredményességben (Kárpáti, 2008:193). Az OECD PISA programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményeit vizsgáló McKinsey-jelentés arra a következtetésre jutott, hogy az egyes iskolarendszerek eredményei azért sokkal jobbak, mert „*olyan mechanizmusokat hoztak létre, amelyek a következő három feltételt teljesítik: több tehetséges embert vonzanak a tanári pályára, jobb oktatóvá képzik őket, és biztosítják, hogy a rendszer a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtson minden egyes gyerek számára. (...) Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják*” (Barber-Mourshed, 2007: 11). A tanároknak sokkal jobban meg kell ismerniük a tanulók személyiségfejlődésének sajátosságait, a tanulás folyamatait, a tanulói tudás minőségének, alkalmazhatóságának jellemzőit, és el kell sajátítaniuk azokat a módszereket, amelyek révén pontosabban meg tudják ítélni, hol tart a fejlődésben egy-egy tanítványuk (Kárpáti, 2008: 200). Erre felkészíteni a pedagógusokat egyértelműen tanárképzési és továbbképzési feladat.

A tanulmány a Kaposvári Egyetem frissen indult szakirányú továbbképzése kapcsán mutatja be a képzésbe jelentkező pedagógusok motivációját, igényeit, elvárásait, rávilágítva a pedagógusok szerepkeresésének sajátosságaira az iskola megváltozott funkciórendszerében, ugyanakkor a szakirányú továbbképzések sajátos szerepének jellemzőit is vizsgálat tárgyává teszi.

### *A vizsgálat eredményei*

A kérdőíves felmérésre a 2010/2011-es tanév második félévének elején került sor; ekkor ugyanis a hallgatók már rendelkeztek a képzéssel kapcsolatos tapasztalatokkal, és visszajelzést tudtak nyújtani a képzés tartalmi, formai jellemzőivel, eredményességével kapcsolatban. A kérdőív nyílt kérdéseket tartalmazott, és a következő információkra kérdezett rá: szakmai tapasztalat, elvégzett továbbképzések és azok tapasztalatainak alkalmazása a gyakorlatban, a szakirányú továbbképzésre való jelentkezés személyes, illetve intézményi okai, a képzéssel kapcsolatos elvárások, az első félév során szerzett tapasztalatok, továbbá javaslatok a képzés eredményességének növelése érdekében. A kutatás megvalósításához további támpontot nyújtott az első félévben elkészített helyzetfeltáró házi dolgozat tartalma, amelyben a hallgatók meghatározott szempontok mentén elemezték saját iskolájuk befogadó gyakorlatát, válaszolva a dolgozat címét is adó kérdésre: „Milyen mértékben nevezhető adaptívnek az iskolám?”. Összegzőképpen a házi dolgozatok a bemutatott változatos iskolai befogadó gyakorlatok mellett rávilágítanak néhány olyan jelenségre, problémára, amely mindannyiukat jellemzi. Egyre nagyobb mértékben kerülnek sajátos nevelési igényű, illetve be-

illeszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek az iskolába, de a pedagógusok többsége úgy érzi, hogy a helyzet kezelésére nincsen megfelelően felkészülve. Íme néhány vélemény a dolgozatokból: „Én is szembesülök megváltozott világunk hatásaival. Hiába a 30 éves tapasztalatom, vagy talán pont azért – mivel van összehasonlítási alapom – még jobban látom, tapasztalom, hogy némelyik módszer, ami régen bevált, működött, elég volt, manapság már nem vagy legalábbis kevésbé hatékony.” „Egyre nagyobb különbség mutatkozik az azonos korosztályba tartozó gyermekek között, akiket a hagyományos módszerekkel és munkaformákban nem lehet eredményesen oktatni, nevelni.” „Az eddig megszerzett tudás ugyan hasznomra vált, de nem elég ahhoz, hogy csak problémás gyerekekkel foglalkozzam.” Majdnem minden dolgozatban megfogalmazódik az a felismerés, hogy a tanítói alapképzettség már nem elegendő napjaink oktatási feladatainak a megvalósításában; szükség van a folyamatos megújulásra, a szakmai továbbképzésre. „Véleményem szerint manapság már minden óvónőnek, tanítónak és tanárnak az alapidiplomája mellett rendelkezni kellene egy fejlesztő pedagógusi, és/vagy gyógypedagógusi végzettséggel, hogy a mindennapokban – önmaga és a rábízott gyerekek számára is – megnyugtatóan és hatékonyan tudjon oktatni és nevelni. Még a »normál« gyerekek is differenciált oktatást igényelnek, mivel különböző képességgel rendelkeznek, eltérő ütemben fejlődnek, és más-más családi és kulturális környezetből érkeznek.”

További problémák forrása, hogy a kisebb vidéki iskolákban az egyre csökkenő gyereklétszám változó munkaköröket eredményez; a tanító adott esetben kiscsoportos fejlesztések megtartására is rákényszerül az óraszámok megtartása érdekében. A fejlesztő foglalkozások tartásához szükséges kompetenciák megléte ugyanakkor hiányzik a tanító alapvégzettségű pedagógusok szakmai tudásából, ezért számos továbbképzésen próbálják pótolni a hiányosságait. A pedagógusok jelentős része felismeri, hogy a speciális bánásmódot igénylő gyerekek esetében a differenciált tanulásszervezés, a munkaformák változatos alkalmazása, a módszertani sokszínűség lehet eredményes, a megvalósítást azonban számos esetben gátolja a szűkös anyagi háttér, a hiányos eszközök, azon tanulási környezet hiánya, amely nélkül egyetlen szakmai innováció sem válhat a gyakorlat részévé. A részletes beszámolókból jól körvonalazható az a szerepkeresés, amelybe a pedagógusok kényszerültek az utóbbi években, felismerve azt, hogy az eredményes munkavégzéshez újabb szerepek megvalósítására is szükség van (diagnosztika, terapeuta, fejlesztő, családgondozó). A bővülő szerepkörök ugyanakkor nemcsak szélesítik a megvalósítandó feladatok körét, de ezzel együtt leterhelik a pedagógusokat, akik méltán érzik úgy, hogy egyre nehezebben tudnak megfelelni az elvárásoknak, a szűkösebb anyagi körülmények pedig saját próbálkozásait is kilátástalanná teszik. Néhányan ugyanakkor ilyen körülmények után is vállalják a továbbképzést, az ezzel járó plusz feladatokat, az iskolán kívüli extra igénybevételt.

Az írásbeli kikérdezés mintáját a képzésbe jelentkező pedagógusok képezték: az első évfolyam, amelynek létszáma csupán 7 fő. A minta kis elemszáma miatt nincs módunk a pedagógus populáció sajátosságaira következtetni, így csak azon pedagógusok és a hozzájuk kapcsolódó intézmények jellemzőiről beszélhetünk, akik a továbbképzésre jelentkeztek. Tekintettel a kevés létszámú mintára a kérdőívet nyílt kérdésekből állítottuk össze, hiszen ily módon tartalmasabb válaszokat nyehettünk, a válaszok feldolgozásánál pedig a minőségi elemzést használtuk.

A csoport végzettség és szakmai tapasztalat alapján a következőképpen oszlik meg:

- tanítói: 25-35 éve (4 fő), 12 év (1 fő), 2 év (1 fő)
- gyógypedagógusi: 2 év (1 fő)

Milyen személyes indokok, elvárások motiválhatnak egy 25-30 éve dolgozó pedagógust a továbbképzésre? A kérdőív a személyes motivációkra is rákérdezett: „Miért jelentkezett a BTM gyerekek együttnevelése az óvodában és az általános iskolában szakirányú továbbképzésre?”. A válaszok változatosnak mondhatóak: „Szeretnék a napi munkában valóban korszerűen felkészült és ezáltal kompetens lenni.” „Szerettem volna képezni magam, mert úgy éreztem, teljesen leépülök. Gyakorlati fogásokkal és szakirodalmi ajánlásokkal szeretnék gazdagodni.” „Régóta szeretném ismereteimet ezen a területen is bővíteni, hiszen egyre több azoknak a tanítványaimnak a száma, akik speciális segítségre szorulnak.” „Mindig szívemen viseltem a különböző nehézségekkel küzdő vagy tehetséges diákjaim sorsát, igyekeztem hatékonyan segíteni őket tanulmányaikban. Szeretném megismerni a sokasodó problémák hátterét, a segítség minél újabb, hatékonyabb, módszereit, eszközeit. Főleg a gyakorlati megvalósítás útjai, lehetőségei érdekelnek.” „Érzékeltem, hogy egyre nő az ilyen problémával küzdő gyermekek száma, szeretnék nekik segíteni a saját tantárgyamban és az iskolai létükben egyaránt.” Az idézett válaszok alapján világossá válik, hogy a nehezen kezelhető/nevelhető gyerekekkel való eredményesebb bánásmód, illetve a szakmai megújulás egységes motívumként jelentkezik a továbbképzésen való részvétel mögött.

Úgy véltük, hogy színesebb képet kapunk a továbbképzésre való jelentkezés hátterében meghúzódó egyéb indokokról, ha nemcsak a személyes motívumokra kérdezzük rá, hanem megkérjük őket, hogy sorolják fel azokat a tényezőket is, amelyek befolyásolhatták őket a döntésben. A válaszok alapján a következő tényezőket összesítettük:

- megváltozott társadalmi háttér és ennek következményei;
- az új igényeknek, elvárásoknak való megfelelés;
- igény a szakszerű, korszerű, hatékony munkavégzésre,
- egyéni bánásmódot, speciális megsegítést igénylő gyerekek szakszerű oktatása, nevelése;

- megerősítés az eddig végzett oktatói munka hatékony és megfelelő voltáról;
- szakmai megújulás;
- szülők korrekt és pontos tájékoztatása;
- pályázati feltételeknek való megfelelés;
- munkahely megtartása.

Lényeges információ, hogy 6 hallgatót a munkahelye a TÁMOP 3.1.5. pályázatokon nyert pénzzel támogat, jelezve ugyanakkor, hogy bár a szakmai megújulás, az újabb kihívásoknak való eredményes megfelelés elsődleges szempont a jelentkezéskor, az iskola anyagi támogatása nélkül talán nem vállalták volna fel a kétéves képzéssel együtt járó anyagi és szellemi igénybevételt. „Főállású gyógypedagógus alkalmazását nem remélhetjük. Eddig a fejlesztő órákat leginkább azok a kollégák tartották, akiknek hiányzott az órájuk. A probléma megoldására akkor nyílt lehetőség, amikor iskolánk pályázaton három fő képzésére kapott lehetőséget. Az iskolavezetés úgy döntött, hogy egy alsós és egy felsős kolléga végezze el a BTM szakot”. A válaszok alapján tehát az is nyilvánvaló, hogy nem elhanyagolható szempont az iskola által nyújtott anyagi támogatás. Egy következő kérdésre adott válaszok alapján pedig közvetetten is körvonalazhatjuk a pedagógus mögött álló intézmény elvárásait, céljait a továbbképzéssel kapcsolatosan. (Támogatja-e az Ön iskolája/intézménye az Ön továbbképzését? Ha igen, milyen célból és milyen formában?) „Az iskolaközpontban, ahová iskolánk is tartozik, fokozottan jelen vannak már a mindannyiunk által egyre több gyermeknél tapasztalható problémák; magatartási zavar, tanulási és beilleszkedési nehézségek stb. Mivel a probléma akkut, ezért esett a választásuk rám, illetve ennek a képzésnek a támogatására. Fontosnak, a gyakorlatban jól hasznosíthatónak találták ők is ezt a témát, képzést.” „A TÁMOP 3.1.5 pályázat nyerteseként az iskola finanszírozza a tandíjamat, az utazási és szállásköltségemet, valamint 50 % -os munkaidő-kedvezményben is részesülök. Reményeim szerint fejlesztő munkát is tudok végezni az iskolában, és a napi munkámban hasznosíthatom a megszerzett tudást.” „Tanulóink 1/3-a BTM-es gyermek, a gyógypedagógusunk csak az SNI tanulókkal foglalkozik, így szükség van legalább egy fejlesztő pedagógusra.” „Szüksége van ilyen végzettségű szakemberre. Kifizeti a tandíjat, órakedvezményt ad, biztosítja a konzultációkon való részvételt.” A pedagógusok által említett intézmények, iskolák tehát nemcsak felismerték azokat a nehézségeket, illetve kihívásokat, amelyek a speciális bánásmódot igénylő gyerekek oktatásával, nevelésével járnak együtt, de konkrét megoldásokat is keresnek, például a pedagógusok továbbképzésén keresztül, amelyet törekednek egyéb anyagi források híján pályázati pénzekből finanszírozni. Úgy tűnik, hogy ezeknek a pedagógusoknak az esetében a személyes motivációk szerencsésen találkoztak az intézmény elvárásaival, céljaival.

Az újabb szakmai kihívásoknak való megfelelés vágyát, illetve a szakmai megújulás iránti igényt jelzi az a lista is, amelyet az eddig elvégzett és általuk fel-sorolt továbbképzésekből állítottunk össze: drámapedagógia, Gordon-tréning, közoktatás vezető - szakvizsgával együtt, mérés-értékelés, pályaaorientációs kon-zulens képzés, gyógypedagógiai asszisztens, kompetencia alapú oktatásra való felkészítés, Sindelar–Zsoldos program, „Az olvasás- írás-, helyesírászavarok meg-előzése és felzárkóztató korrekciója 6–12 éves gyerekeknél”, kooperatív techni-kák, tantervkészítés, konfliktuskezelő tréning, LCD informatika, drogrevenenciós, napközi otthonos vezető, pályázatiírói képzés. A leírások között több pedagógus esetében is megjelent ugyanaz a képzés (a kooperatív technikák, kompetencia alapú képzésre való felkészítés), átlagosan pedig 4–5 képzést neveztek meg; egy pedagógus jelezte, hogy nem vett részt továbbképzéseken (2 éve van a pályán), illetve egy másik pedagógus esetében 10 képzést olvashattunk, ugyanakkor meg-említette, hogy csupán a jelentősebbeket sorolta fel. Az elvégzett képzések, tré-ningek pontosan körvonalazzák az elmúlt években a közoktatásban megjelenő változásokat, a kialakuló képzési igényeket és az erre reagáló továbbképzési kí-nálatot. A partneri viszonyra épülő oktatás megvalósításában a Gordon-tréningek segíthetnek, míg a helyi tantervek kidolgozásában a tantervkészítő továbbképzé-sek nyújthattak segítséget. A sajátos nevelési igényű tanulók, a különböző tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek szakszerű támogatásában a különböző speciális képzettséget nyújtó programok, napjaink kooperatív illetve kompetencia alapú oktatásának térhódításában pedig az erre felkészítő tréningek biztosítanak kellő támogatást.

Bánfalvy szavaival élve ma az integrációs cunami korát éljük, (*Bánfalvy*, 2009:11), mivel évről évre csökken az általános iskolás gyerekek száma, ezért a normál iskolák úgy próbálnak védekezni az iskolabezárások ellen, hogy nyitottá válnak a korábban nem fogadott sajátos nevelési igényű tanulók irányában. A központilag is erőteljesen támogatott integrációs hullám azonban váratlanul érte az iskolák közösségét, újabb feladatok elé állítva a pedagógusokat is. Ezeket a je-lenségeket véljük felfedezni a korábban bemutatott pedagógusi vélemények mö-gött is, ugyanakkor a továbbképzések irányultsága és tartalma is a speciális bánásmódot igénylő gyerekek szakszerű támogatása felé rendeződött át.

A válaszok alapján tehát elmondható, hogy elhivatott, az iskola és a pedagó-gus megváltozott helyzetét pontosan érzékelő, a megoldásokat intenzíven kereső tanítók képezik a képzés első évfolyamát, akik pontosan körvonalazott, határozott elképzelésekkel, elvárásokkal érkeztek a képzésre. A pontos és határozott elkép-zeléseket jól tükrözik azok a válaszok is, amelyek az egyetem szakirányú tovább-képzéssel kapcsolatos kérdéseire érkeztek. Ebben a témakörben arra voltunk kíváncsiak, hogy miért az egyetem képzését választották, honnan szereztek infor-



mációkat a képzésről, milyen elvárásaik vannak a képzéssel kapcsolatosan, milyen tapasztalatokat szereztek az első félévben, és ennek függvényében milyen javaslatokat fogalmaznának meg annak érdekében, hogy a képzést eredményességét növeljük.

A tanítók többsége Kaposváron szerezte a tanítói diplomáját, így az érzelmi kötődés is szerepet játszhatott abban, hogy az egyetem képzési kínálatából választottak. A többiek úgy vélték, hogy a továbbképzésről való informálódás alapján a „szükséglet és a lehetőség” találkozott, tehát pontosan e képzés által nyújtott képzettségre lesz szükségük. Mindannyian az egyetem honlapjáról szereztek tudomást erről a szakirányú továbbképzésről, miközben a felsőoktatási intézmények képzési lehetőségeiről tájékozódtak.

A szakirányú továbbképzésekkel kapcsolatos elvárások nagymértékben meggyeztek az egyes válaszokban; a legtöbben a gyakorlatban is alkalmazható technikák, módszerek elsajátítását nevezték meg. Hasonló módon majdnem minden pedagógus megemlítette a korszerű, új tudományos ismeretekkel való ismerkedést, egy hallgató pedig az egymástól való tanulást, a kollégákkal való tapasztalatcserét várta a továbbképzéstől. Nagyon tartalmas és használható visszajelzéseket kaptunk az első félév képzési gyakorlatával kapcsolatban: „Jó tapasztalat, hogy az előadók többsége figyelembe veszi gyakorlatra való orientálásunkat. Rugalmasak, emberségesek, figyelembe veszik, hogy munka mellett vállaltuk ezt a képzést.” „A leghasznosabb számomra a hospitálás volt kaposvári II. Rákóczi Ferenc Tagiskolában.” „Sok jó, gyakorlati, alkalmazható segédanyag; megerősítés eddig csak sejtett irányokról; jó néhány „iránytű”. „Nem mindig vettük figyelembe a képzés során az előzetes ismereteinket, hiszen már rendelkezünk pedagógiai diplomával.” „Néha úgy érzem túl sok és mély az elmélet, már vártam a hospitálásokat.” „Kicsit soknak érzem a pszichológia köré csoportosítható tantárgyak számát és elméleti mélységét.” A képzésbe érkező pedagógusokat főleg a tanult ismeretek gyakorlati hasznossága érdekli a leginkább, hiszen a konkrét feladatok megoldásában a könnyen adaptálható, alkalmazható ismeretek lehetnek a legnagyobb hasznukra.

A képzés szakmai minőségének javítására megfogalmazott javaslatok is jellemzően a gyakorlati tapasztalatok bővítését, az ún. „hasznosítható” tudás képzésbe való beépítését emelték ki. „A kötelező és ajánlott szakirodalmak még jobban közelítsenek a mai problémák megoldásához, több legyen a konkrét oktatási eszközök, módszerek ajánlása, sőt bemutatása”. „Nagyon jó irány, hogy olyan intézményt látogatunk, ahol eredményesen és rutinosan alkalmazzák a legújabb módszereket és munkaformákat.” „Szakértői vélemények értelmezése, év végi értékelések írása.” „A BTM problémára koncentráltan állítsák össze az oktatók az elméleti tananyagot. Az elméleti és gyakorlati ismeretek egyensúlyának megteremtése fontos. Sok új /és régi/ jó módszert ismertessenek meg a hallgatókkal!”

A szakirányú továbbképzések helye és szerepe a szakmai megújulás folyamatában

A közoktatás területén az elmúlt években bekövetkezett rendkívül gyors változások olyan követelmények elé állították a nevelési-oktatási intézményeket, amelyek csak magasan kvalifikált pedagógusokkal valósíthatók meg. A korábban nem ismert vagy nem igényelt kompetenciák megszerzéséhez egyre több tovább- és átképzésen lehetett részt venni, a növekvő igényekre pedig a továbbképzések sokkal rugalmasabban tudtak reagálni, mint a hagyományok által jobban kötött és hosszú képzési idejű pedagógusképzés (Vargáné, 2004: 107). A szakirányú továbbképzések funkcióját egyre inkább az oktatás újításaira, modernizációjára való felkészítés kontextusában lehet értelmezni, hiszen a korszerű szakmai továbbképzés lehetővé teszi az új tantervi anyagok oktatására való szakszerű felkészítést, megalapozhatja az újabb pedagógusi szerepekkel való azonosulást. A változatos pedagógusi kompetenciák kialakításának folyamatában egyre nagyobb szerepet kapnak a továbbképzések, ahol szakirányú képzettséggel, a már meglévő gyakorlati és elméleti tudásra építve tudnak speciális képzettséget szerezni a pedagógusok.

A Kaposvári Egyetem által kidolgozott és a 2010/2011 tanévben elindított, akkreditált, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTM) gyermekek együttnevelése az óvodában és az általános iskolában nevet viselő szakirányú továbbképzési szak célja olyan gyakorlati szakemberek képzése, akik pszichológiai és pedagógiai ismereteik birtokában szakszerűen végezhetik a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTM) gyermekek pedagógiai szűrését, prevencióját és korrekcióját csoportos és egyéni formában. Az együttnevelő pedagógus speciális elméleti és módszertani ismeretei révén elősegíti a készségek, képességek fejlesztését a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel (BTM) küzdő óvodás és iskolás gyermekeknél, emellett részt vesz a tehetséges gyermekek felismerésében és a tehetséggondozásban. A képzés során a hallgatók megismerik a személyiség- és az értelmi fejlődés életkori és egyéni sajátosságait, a fejlődés-fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, elsajátítják a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek pedagógiai és pszichológiai diagnosztikáját, valamint lehetőségük nyílik feldolgozni a fejlesztés elméleti és gyakorlati kérdésköreit, változatos formáit és módszereit.

A továbbképzés tartalmát meghatározó alapvető ismeretkörök:

- alapozó ismeretek: a fejlődés-fejlesztés biológiai, pszichológiai, pedagógiai alapjai; a szocializáció folyamata és mechanizmusa; a személyiségfejlődés egyéni és életkori sajátosságai, a személyiségfejlesztés feladatai; a tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők, adaptivitás és differenciálás a pedagógiai gyakorlatban;

- speciális ismeretek: nevelépszichológia, szociálpszichológia, az óvodáskorú gyermekek együttnevelésének, differenciált fejlesztésének elméleti kérdései; az iskoláskorú gyermekek együttnevelésének, differenciált fejlesztésének elméleti kérdései; játékpedagógia, drámapedagógia, a tanulási nehézségek tünetei és háttere; speciális pedagógiai helyzetek elemzése és kezelésének módszerei; komplex szűrések az együttnevelésben: a szűrőeljárások menete, etikája, kompetenciája, az eredmények értékelése; a fejlesztés fő területei, módszertani alapjai; a tehetség felismerése, tehetséggondozás;
- szakmai gyakorlat: egyéni gyakorlatok (a Kaposvári Egyetem partnerintézményeiben); esetmegbeszélő csoportmunka; kommunikációs gyakorlatok; konfliktuskezelési tréning; a szociális érettség, értelmi fejlettség és tanulási képességek mérésére, szűrésére szolgáló eljárások elemzése; a mozgás, a játék és a zene szerepe a fejlesztésben és az együttnevelésben.

A szakirányú továbbképzés szerkezete: a képzési idő 4 félév, a szakképzettséghez összegyűjtendő kreditek száma: 120. A kontakt és irányított önálló munka óraszám: 550, amelyből alapozó ismeretek: 175 óra, speciális ismeretek és a hozzá kapcsolódó szabadon választható tárgyak: 225 óra, szakmai gyakorlat: 150 óra.

A bemutatott felmérés eredményei is azt sejtetik, hogy a differenciált fejlesztő tevékenységre való felkészítés fontos társadalmi szükségleteket elégíthet ki, a Kaposvári Egyetem nagy múltú (volt Csokonai Mihály) Pedagógiai Kara a tanító- és óvóképzésben szerzett tapasztalatokkal biztosítani tudja azt a szakmai, személyi és infrastrukturális hátteret, amely támogatni tudja az ilyen képzési profil eredményes beépítését az egyetem képzési kínálatába.

## Összegzés

A kérdőíves felmérés, a kis létszámú minta ellenére világosan jelzi, hogy a differenciált fejlesztést támogató, speciális tudást nyújtó szakirányú továbbképzésben azok a pedagógusok vesznek részt, akik eleve nyitottak a megújulásra, készek áldozatokat hozni az újabb kihívásoknak való eredményes megfelelés érdekében. Sajátos szemléletmóddal közelítenek az iskolában megjelenő nehezen nevelhető, kezelhető gyerekekhez; nem problémaként érzékelik őket, hanem egyéni bánásmódban, differenciált fejlesztésben gondolkodnak. Jellemző módon ezek a pedagógusok már eddigi gyakorlatukban is megvalósították a differenciálás különböző formáit és szintjeit, a továbbképzéstől ennek eredményeképpen megerősítést, a meglévő tudás kiegészítését, strukturálódását várják. A képzésbe érkező leendő hallgatók pontosan körvonalazott elképzelésekkel, határozott elvárásokkal ren-

delkeznek, amelyek legfontosabb aspektusa a gyakorlati, hasznosítható tudásra való igény. Ezek a hallgatók már a képzésbe belépve sokrétű tudással rendelkeznek, amelynek következtében az elméleti jellegű képzést elutasítják, és a gyakorlatra való orientálódást preferálják. A megfogalmazott elvárások eredménye képpen, illetve a nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok továbbképzésének eredményes megvalósításához több szempontot is mérlegelni kell. A korszerű, illetve újabb szakmai ismeretek beépítése a pedagógusok tudásrendszerébe nem egyszerű feladat, figyelembe kell vennünk a már kialakult tudás integrált jellegét, amely a szakmai tapasztalat eredményeképpen pontosan körülhatárolt sémákat tartalmaz, amelyek változtatása, átrendezése a továbbképzés módszertani megújításával érhető el. Figyelembe véve a kompetencia alapú, a konstruktív tanulás-elméletre alapozó pedagógusképzés elveit, olyan technikák, módszerek beépítését kell megoldanunk, amelyek az aktív feldolgozást, a problémacentrikus megvitátást helyezik előtérbe az előadásokkal szemben. Nem elhanyagolható szempont ugyanakkor, hogy a gyakorlati tudás bővítésére csupán a hosszabb távú szakirányú továbbképzéseknek van lehetőségük, az egyetem által kínált továbbképzés az elméleti és speciális alapozó elméleti ismeretek mellett több mint 150 órában kínál lehetőséget az újonnan szerzett információk gyakorlatban való alkalmazására, a speciális technikákkal és módszerekkel való ismerkedésre.

A szakmai sikerességet jelentős mértékben meghatározza az iskola pedagógusközössége, a kollégák szemléletmódja. A hallgatók sok esetben kilátástalannak tartják saját próbálkozásaikat, hiszen saját munkatársaik többsége elzárkózik a problémák konstruktív megoldása elől, nem partner a módszertani újítások kipróbálásában, megvalósításában. A képzés során tehát nagyon fontos szemponttá válik a hallgatók folyamatos megerősítése, saját innovatív törekvéseik megvalósításában pedig a szakmai mentorálás biztosítása, annak érdekében, hogy a képzés során nyújtott speciális ismeretanyag a pedagógusok tudásának integrált elemévé váljon.

Az oktató-nevelő intézményekben egyre nagyobb számban megjelenő speciális bánásmódot igénylő, az átlagtól eltérő gyerekek nevelésére, oktatására lassan kialakul egy szociális háló az iskolán belül és kívül. A problémák sokrétősége egyre speciálisabb ismeretanyagot igényel, amelyet csak speciális képzéseken lehet megszerezni, létrehozva olyan újabb és újabb szakmákat és képzéseket, melyek szigorú munkamegosztást eredményeznek a szakemberek között. A speciális ellátó szakemberek jelenléte azzal a veszéllyel jár, hogy az oktatási intézmény „megoldottnak” tekinti nevelési feladatát. Kialakul egy erőteljes elkülönülés a „normális”, tanár által oktatható, és a „más”, speciális szakellátást igénylő gyerekek között. Sok kutató figyelmeztet bennünket a „terápiák társadalmának” veszélyére, amelyben az intézmény szakemberekkel veszi körül magát a „speciális” nevelési és gondozási feladatok ellátására (M. Tamás, 2009). Ebben a folyamatban

a speciális szakképzettséggel felvértezett pedagógus, aki egy személyben, megfelelő elméleti és gyakorlati tudással, szakszerűen látja el a differenciált fejlesztésre szoruló gyerekeket az iskolán és osztályon belül, megoldást jelenthet a specializálódás korábban jelzett problémájára is.

Milyen szerepet körvonalaznak a felmérés tanulságai a Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTM) gyermekek együttnevelése az óvodában és az általános iskolában szakirányú továbbképzés számára? Úgy tűnik, hogy fontos igények kielégítésére válaszolt az egyetem a képzés elindításával, speciális feladatok teljesítésére, a speciális bánásmódot igénylő gyerekek szakszerű oktatására-fejlesztésére készítve fel a képzésre jelentkező pedagógusokat. A korszerű és az elvárásoknak megfelelő tartalom ugyanakkor nem elegendő; a módszertani megvalósítás is legalább ennyire fontos eleme a hatékony továbbképzésnek, szem előtt tartva, hogy a képző- (és továbbképző) helyek minőségének mércéje lehet, hogy mennyire képesek a végzettek megfelelni egy-egy alapvető oktatási vagy nevelési feladatnak (Kárpáti, 2008:199).

#### IRODALOM:

- Bánfalvy Csaba (2009): A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély* 2. 3-16.
- Barber, M. - Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, Budapest.
- Fináncz Judit - Merczel Sándorné – Windné Balogh Zsuzsanna (2009): Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTM) gyermekek együttnevelése az óvodában és az általános iskolában. Akkreditációs tervezet.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* 2008. ECOSTAT, Budapest. 193-215.
- M. Tamás Márta (2009): A diagnosztika és terápia szakmai szervezeti lehetőségei Magyarországon. In: M. Tamás Mária (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2008): Felkészítés a differenciált fejlesztő tevékenységre a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán. In: Kiss Endre-Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és eredményesség akadályai*. Az V. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai. Debrecen.
- Vargáné Fónagy Erzsébet (2004): A pedagógusdiploma megújítása. Szakirányú továbbképzések az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 107-123.

## TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

**A szociális készségek, képességek fejlesztése óvodáskorú dadogó gyermekek logopédiai terápiájában**

*A pedagógia számára kiemelkedően fontos a gyermek képességeinek, szociális viselkedésének megismerése, fejlesztése. A fejlett szociális kompetencia kialakulásának előfeltétele a jó önértékelés, a környezettel kapcsolatos pozitív attitűd, az elfogadás, a hatékony kommunikáció. A különféle eredetű károsodások következményeként kialakuló beszédhibák, beszédfigyelmetlenség, beszédzavar gátolják az egyén és környezete közötti sikeres interakciót, az alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést. A logopédiai tevékenység az egész személyiséget érintő pedagógiai jellegű gyógyító nevelés, mely a kommunikációt és a szociális kompetenciát is fejleszti. A tanulmány azokat a speciális tartalmakat, módszertani sajátosságokat foglalja össze, melyek a szociális képességek fejlesztését hordozzák az óvodáskorú dadogó gyermekek logopédiai terápiájában.*

**1. A szociális kompetencia meghatározása**

Napjainkban egyre gyakrabban foglalkoznak a kutatók, szakértők a szociális kompetencia kérdéskörével. A pedagógia számára kiemelkedően fontos a gyermek képességeinek, készségeinek, viselkedésének megismerése és szakszerű fejlesztése. A szociális kompetencia a szociális viselkedés szervezője, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosító rendszer, mely motívumokból, szociális képességekből épül fel (Zsolnai, 2006:27). Nagy József négy egzisztenciális kompetenciát különít el, melyek az életminőség megőrzésében, javításában, az információkezelésben létfunkcióknak tekinthetők: a perszonális, a kognitív, a szociális és a speciális, szakmai kompetenciákat (Nagy, 2010: 67). Az OECD az egyén és a társadalom szempontjából legfontosabb kompetenciákat kulcskompetenciákként említi. A szociális kompetencián belül Nagy József négy szociális kulcskompetenciát nevez meg: a proszociális, a szociális kommunikatív, az együttélési és az érdekérvényesítő kulcskompetenciát. A proszociális kulcskompetencia alapfunkciója az önzés-önzetlenség egyensúlyának megfelelő szociális viselkedés szabályozása; alapképességei a gondozás, a segítség képessége, a nevelés. A szociális kommunikatív kulcskompetencia funkciója az érzelmi állapot, vélemény, szándék, ismeret közlése, vétele; alapképességei a kontaktuskezelő képesség, érdekérvényesítő képesség, konfliktuskezelő képesség, meggyőző képesség. Az együttélési kulcskompetencia alapfunkciója a csoport- és társadalmi lényként hasznos, előnyös élet kialakítása; alapképességei a proszociális együttélés képes-



sége, a kötődési, csoportszervező, rangsorképző, konfliktuskezelő, demokrácia-használó és működtető képesség. Az érdekérvényesítő kulcskompetencia alap-funkciója a saját és mások érdekeinek az érvényesítése; alapképességei a proszociális vezetési, együttműködési, versengési képesség.

A fejlett szociális kompetencia kialakulását több tényező is befolyásolja. Háttással van rá az egyén pozitív önértékelése, a környezettel kapcsolatos pozitív attitűd, az elfogadás, a kreatív problémamegoldó képesség, a nyitottság, az együttműködés, az aktív és hatékony kommunikáció. Ezek a tényezők segítik elő, hogy az egyén interakciói sikeresek legyenek, a kommunikációs partner jelzéseit jól értelmezzék, és szükség esetén ennek alapján tudják megváltoztatni viselkedésüket a cél elérése érdekében (Zsolnai, 2006:7). A szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével, a proszocialitás erősödésével (mások érdekeit figyelembe vevő viselkedés) írható le. A szociális kompetencia kialakulásának tényezői közül a család, az oktatási intézmények, valamint a kortárs csoportok szerepe kiemelkedő. A pozitív szülő-gyermek viszony, a szülők szociális kompetenciája és kapcsolatrendszere, az elfogadó, támogató attitűd segíti leginkább a fejlődést (Zsolnai és Kasik, 2007). Az oktatási intézmény által közvetített értékek, a szociális struktúra és kultúra, a közvetlen fizikai környezet szerepe meghatározó.

Több hazai kutatást folytattak a szociális kompetencia fejlettségének a vizsgálatára. Nagy József (2002) a kapcsolatfelvételt, a pedagógusokhoz és a társakhoz való viszonyt, a feladatvállalás és feladattartás készségét, az elemi szintű szociális erkölcsi érzéket vizsgálta 4-8 éves gyermekek körében. Az eredmények azt mutatták, hogy a szociális alapkészségek fejlődésének nagy része a korai időszakban, óvodáskorban zajlik; az alapkészségek fejlettsége jelentős különbséget mutat hasonló korú gyermekeknél.

Zsolnai Anikó (2008) 3-6 éves korú gyermekek körében végzett keresztmetszeti vizsgálata azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a színvonalát vizsgálta, melyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy óvodáskorban a szociális és érzelmi készségek differenciálódnak. A megosztás, a segítségnyújtás, a bosszantás, csúfolódás az életkor előrehaladtával egyre jellemzőbb a gyermekek viselkedésére. A szociális kompetencia komponensei közül az extravertió, az érzelmi stabilitás, a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkorral már kevésbé módosulnak. A szociális kompetencia alkotóelemei közül a szociális készségek jól fejleszthetők, mivel tanulás útján sajátítjuk el őket.

Kasik László (2010) empirikus kutatásában a szociális kompetencia kilenc pszichikus összetevőjének (szociálisérdek-érvényesítő képességek: együttműködési, segítői, versengési, vezetési; érzelmi képességek: felismerő, kifejező, megértő, szabályozó; szociálisprobléma-megoldó képesség) életkor, nem és iskola-

típus szerinti jellemzőit vizsgálta. A kutatásában felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális nevelés hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ attól, hogy mennyire ismerjük a pszichikus összetevőknek a működését, valamint a környezeti tényezők fejlődésben játszott szerepét.

A szociális készségek száma több ezer, ebből egy-egy személy néhány százzal rendelkezik. A viselkedés hatékonysága a szociális készségek készletétől, annak gazdagságától strukturáltságától, rugalmasságától függ. Kiemelkedő szerepe van a kommunikációs készségnek, hiszen a kommunikatív szabályrendszer megfelelő ismerete és alkalmazása szükséges ahhoz, hogy emberi kapcsolataink hatékonyak legyenek.

A szociális viselkedés hatékonyabbá tehető a szociális készségek, képességek tudatos fejlesztésével. Magyarországon Kontai Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) programja zeneterápiás eszközök felhasználásával fejleszti a szociális készségeket. Óvodapedagógusok és tanítók számára készült A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban című segédanyag, mely gazdag játéktárat kínál az óvodás- és kisliskoláskorú gyermekek szociáliskészség-fejlesztéséhez (Zsolnai, 2006).

## **2. A szociális kommunikatív kulcskompetencia és kommunikációs akadályozottság**

A szociális aktivitás a kommunikációs tevékenység által valósul meg. Sikeresége, hatékonysága a szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlettségétől függ. Domináns funkciója az egymás közötti kölcsönhatás megvalósítása, az érzelmi állapot és szándék közlése, fogadása és érdekek szerinti kifejezése (Nagy, 2010: 72). „Általános megközelítésben a kommunikáció az emberek közötti viszonyok, kölcsönhatások szerveződésének az eszköze. Olyan folyamat, melynek során gondolatok, információk állandó cseréje zajlik, hiszen az ember természetéből fakadóan mindig kommunikál, jelzéseket ad és fogad” (Marton, 1999:199). Szükségszerű folyamatról van szó, „nem lehet nem kommunikálni”.

Hahn Noémi és Győri Miklós szerint három eltérő, de egymással összefüggő kommunikációs fogalommal megragadható az emberi kommunikáció összes alapvető jelensége (Hahn és Győri, 2008:197). A kommunikáció értelmezhető információátvitelként, kódalkalmazásként, szándékkifejezésként és szándékfelismerésként. Buda szerint a kommunikáció folyamata bármennyire is összetett, bonyolult és soktényezős, a mindennapi életben jól működik, hiszen szükség esetén a megértést zavaró tényezőket kompenzáljuk (Buda, 1986:202). Ennek eszköze a redundancia, az ezzel együtt járó intenzitásbeli növekedés, mely lehet jelzések ismétlése, jelzésadás idejének növelése, hangosítás, még több nonverbális kommunikációs csatorna együttes alkalmazása. Kommunikációs zavarról akkor

beszélhetünk, ha redundanciával, intenzitásváltással sem jön létre megfelelően a kommunikáció, vagyis ha több, hosszabb ideig tartó jelzéssorból sem történik meg a felismerése, azaz az üzenet megértése.

A kommunikáció általános modelljével írhatók le a kommunikációs folyamatok. A modell szerint a kommunikáció jelenségének összetevői: az a személy, akitől a kommunikáció elindul, a kommunikátor, feladó, adó. Akihez a közlési csatornán keresztül a közlés érkezik a befogadó, vevő. A közlés tartalma, értelme, a hír vagy üzenet. A közlés jelrendszere, formája a kód. A klasszikus kommunikációelméleti ábra szerint az adó az üzenetet kódolja, a kódban továbbítja, a befogadó ezt dekódolja, értelmezi. Két ember közötti kommunikáció adott társadalmi viszonyban történik; befolyásolja a státusz, korábbi tapasztalatok, szociális szabályok. Hahn Noémi és Győri Miklós szerint a modell jól megragadhatóvá teszi a sikeres kommunikáció kritériumait, feltételeit és a sikertelen kommunikáció okait (*Hahn és Győri, 2008:201.*). A kommunikáció akkor sikeres, ha a feladó üzenete és a vevő oldalán megjelenő üzenet azonos. Felhívják a figyelmet arra, hogy a kommunikáció jellemzője az interaktivitás, ami szimultán zajlik a két kommunikáló fél között. A kommunikáció meghatározó része a visszacsatolási mechanizmus.

A gyógypedagógia minden ága érintett a kommunikáció fejlődésének, vizsgálatának, fejlesztésének témakörében, minden fogyatékos személy esetében számolni lehet a kommunikáció bizonyos fokú érintettségével. Fogyatékos személyek esetében kommunikációs akadályozottságról beszélhetünk, ennek mértéke több tényezőtől is függ, a fogyatékoság típusától, súlyossági fokától, a szociális környezettől (*Marton, 1995:202*). A kommunikáció általános modellje szerint a beszéd fogyatékos személyek kommunikációja is jól leírható és elemezhető.

A dadogás beszédhiba, beszédzavar, beszéd fogyatékoság; logopédiai meghatározása szerint „a beszéd összerendezettségének a zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában, a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik” (*Kanisai, idézi Mérei és Vinczéné, 1991:6*). A szerzők egy része kommunikációs zavaroként említi, ahol a tünetek kiterjednek a beszéd valamennyi megnyilvánulására, érintve a kommunikáció minden területét, szereplőjét. „A dadogás olyan kommunikációs zavar, olyan nehézség, amely a kapcsolatteremtés útjában áll” (*Schmidtné, 2004:55*). A tünetek tartós hátrányt, akadályozottságot jelentenek a társadalmi életben való aktív részvétel során. A kommunikáció általános modelljével jól értelmezhető a dadogás kommunikációt rontó hatása (*Feketéné, 1994*). A közlő fél az adó, a dadogó személy, aki a nyelvi kód segítségével kódolja gondolatait, üzenetét és a közlési csatornán át közvetíti nyelvi jelek formájában a vevő, a beszélőpartner felé. A hallgató ezt az üzenetet értelmezi, dekódolja, megérti, és ezt a visszacsatoláson keresztül jelzi a beszédpartner felé. A dadogás kom-

munikációt rontó hatása a folyamat minden részében megfigyelhető. A dadogó személy mint adó görcsösen artikulál, tónusokkal, klónusokkal. A beszédizmokban lévő görcs megfigyelhető a szájon, az arcon, a nyelven, a rekeszizomban. A beszédszervek rendellenes működése következtében rekedtség, hangkifáradás, hangképzési és prozódiai tünetek figyelhetők meg, a tempó felgyorsulása, monotonia, a hangsúly és hanglejtés használatának beszűkülése. További következmény a feltűnő együttmozgások megjelenése a fejen, a karon, a lábon. Ezek a mozgásos tünetek kommunikációs félreértések forrásai. A gátoltság az adó megformálandó gondolataiban is megfigyelhető. A beszédfélelem erősödésével a dadogó személy bizonyos hangokat szeretne elkerülni, ezért szavakat, szótagokat hagy ki, szinonimákat és töltelékszavakat alkalmaz, mondatokat hagy befejezetlenül, szavakat ismét. Ezzel a dadogó ember időt próbál nyerni ahhoz, hogy túljusson a szólamindítás feszültségén. Az üzenet, tartalom pontos megfogalmazása így sérül. A beszédbeli kommunikáció eredményessége a kongruens beszédmagatartás a verbális és nonverbális jelzések összhangján múlik. A hallgató a látható vizuális jelzésekre támaszkodva félreértelmezi a beszédhelyzetet. A hallgató lesüti a szemét, félrenéz, összerezzen, grimaszol, sajnálkozik, megrökönyödik, esetleg hangosabban beszél. A dadogó felől induló verbális és nonverbális üzenet nem lesz azonos a vevő oldalán megjelenő üzenettel; a kommunikáció sikeressége, egyértelműsége megkérdőjelezhető. Ugyanakkor a visszacsatoláson keresztül a dadogó fél számára azt közvetíti, hogy a kívánt hatást nem érte el. Ez a negatív visszacsatolás a dadogó emberben növeli a bizonytalanságérzést, csökkenti az önértékelését, fokozza a szorongását.

A dadogó személy akadályozottsága csökkenthető a személy és a környezet szociális kompetenciájának tudatos fejlesztésével.

### **3. A logopédia szerepe a szociális készségek, képességek fejlesztésében**

A logopédiai tevékenység a beszéd-, hang- és nyelvi zavarban szenvedő egyén egész személyiségét érintő pedagógiai jellegű gyógyító nevelés (Fehérné, 2001: 126-127). A logopédia a beszéd tartalmi és formai oldalát vizsgálja, fejleszti. A beszédhibák kezelése komplex gyógypedagógiai tevékenység, mely kiterjed a beszédhibás személyre, a szűkebb és tágabb környezetre, családra, az oktatási intézményre. A beszéd- és nyelvi zavarok nehezítik a gyermek iskolai, kortárs csoportba történő beilleszkedést. A logopédiai tevékenység a kommunikáció fejlesztésével hatékonyan vesz részt a gyermekek szociális kompetenciájának a fejlesztésében.

Több tényező befolyásolja azt, hogy a szociális készségek fejlesztése során milyen elemeket alkalmazunk a logopédiai terápiában a foglalkozások során (Hor-

váthné, 2006:32). A beszédhibás személy életkora, a beszédhiba súlyossága, típusa, a terápiás forma és annak intenzitása, a kapcsolattartás lehetőségei szerint más és más tényezők kerülhetnek előtérbe. Óvodáskorban az érzelmi, manipulatív, cselekedtető szinten, míg kamaszkorban a verbális eszközökön van a hangsúly. Súlyos beszédakadályozottság esetén a beszédfélelem feloldása, a kapcsolatteremtés, a szorongások oldása áll a középpontban. A csoportos terápiákban kiemelkedő a kapcsolatteremtés, az együttműködés, a versengés, a segítségnyújtás, a dramatizálás és a szerepjátékok szerepe. A rendszeres, heti több alkalommal folytatott logopédiai foglalkozások lehetőséget kínálnak a komplexebb, differenciáltabb megközelítésre, míg a heti egyszeri foglalkozás során kevesebb eljárás alkalmazására kerülhet sor, például a modellnyújtásra. A megkésett és akadályozott beszédfejlődés esetében a bábozás, a zenével segített kommunikáció, a pöszeségnél a megerősítés és a modellnyújtás, diszlexiánál a kooperatív elemek alkalmazása gyakori.

#### 4. A logopédus segítő kompetenciája

A pedagógiai, gyógypedagógiai, logopédiai tevékenység szociális viselkedés, amely a szociális kompetencia sajátos motívumai, képességei, szokásai, készségei és ismeretei által valósul meg. Nagy József (2010:42) szerint a nevelő és nevelt, a segítő és segített viszony motivációs alapja a kötődés, a szeretet, ami a neveltnak biztonságot, gondoskodást, a fejlődéshez segítséget nyújt, a nevelőt arra készíti, hogy a tanítványt védelmezze, gondoskodjon róla, segítve a fejlődését. A tevékenység eszköze a kommunikáció. A segítő pedagógus proszociális személyiség, csak ez lehet az alapja az eredményes fejlődéssegítésnek. A segítő nevelő kompetenciájának képességbeli alapja a segítőképeség, a kötődési képesség, az empátia képessége, a szociális kommunikáció képessége, a segítő vezetés és segítő együttműködés képessége.

A logopédust, a dadogásterápiát végző szakembert a rugalmasság, nyitottság, figyelem és érdeklődés, tudatosság és spontaneitás, kreativitás és igényesség jellemzi (Schmidtné, 2004). Képes a tanítványtól érkező üzenetek pontos dekódolására és az így szerzett ismeretek alkalmazására a segítség szolgáltatásban. Ehhez őszinte érdeklődéssel, előítéletektől mentesen képes figyelni, érdeklődni. Fegyelmezett önkontroll jellemzi, a terápiában teljes személyiségével, hitelesen vesz részt. Munkáját, felkészültségét szakmai igényesség, szakszerűség jellemzi.

#### 5. A szociális készségek, képessége fejlesztése a dadogásterápiában

Az Aranyossy Ágoston Óvoda, Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó intézményében 13 éve foglalko-

zunk dadogó óvodás gyermekek logopédiai ellátásával. Terápiás szemléletünk alapja a Komplex művészeti terápia, a Kokas Klára által kidolgozott „komplex esztétikai nevelés” dadogó gyermekekre alkalmazott változata, melyet Schmidtné Balás Eszter dolgozott ki (*Balás, 1990*). Ezt az eljárást alkalmazzuk óvodáskorú dadogó gyermekek csoportos kezelésében.

A terápia nem a beszédhibára, hanem a dadogó gyermekre és környezetére, elsősorban a családra összpontosít. A dadogás kezelése speciális szaktudást igényel, ezért modellünkben a gyermekcsoportot logopédus vezeti, és kóoterapeutaként pszichológus vesz részt a foglalkozásokon. Így valósul meg a szakemberek közötti folyamatos együttműködés a súlyos beszédhibás gyermekek ellátása során. A terápia célja: művészi élmények, alkotó tevékenység által a személyiség fejlesztése, s ezen keresztül indirekt módon a kommunikációs nehézségek, beszédtünetek enyhítése. A kreativitás és önkifejezés gazdag eszközkészletének felhasználásával fejleszti az önértékelés képességét, a kapcsolatteremtést, a közösségi alkalmazkodást, tág értelemben a társadalomba való beilleszkedést. A foglalkozás gyakorlatai az ének-zene, mozgás, ábrázolás tevékenységein keresztül valósulnak meg. A bizalmat nyújtó terápiás légkör, a biztonságot nyújtó szabályok és keret, a rendszeresen ismétlődő játékok a gyermekek számára az állandóság, biztonság érzetét nyújtják. Erősítik az önbizalmukat, kreativitásukat, önértékelésük is reálisabbá válik, és ezen keresztül a beszédtünetek is enyhülnek. Ez a terápia hatóereje.

A foglalkozás szabályai egyszerűek, egyértelműek. A szabad terápiás hangulat kiváló terepet biztosít az egyéni kezdeményezésre, saját ötletek megerősítésére. Minden megoldás jó, melynek együtt örülünk. A sikerélmények biztosításával a másodlagos pszichés tünetek is enyhülnek, a gyermekek önbizalma, kreativitása fokozódik. A foglalkozást indító és záró beszélgetés fejleszti a kifejezőképességet, a szókincset, a kérdésfeltevést, a vitakészséget és az aktív figyelmet. A csendjátékok segítik a befelé figyelés képességét. A nonverbális játékok hozzájárulnak az érzelmek pontosabb megértéséhez, kifejezéséhez, verbalizálásához. A tükör- és szoborjátékok fejlesztik a csoporttagok közötti interakciót. A foglalkozást záró beszélgetés segíti az önértékelést, a csoporttagok munkájának, tevékenységének pontosabb véleményezését.

A terapeuta teljes lényével az elfogadást, türelmet, nyugalmat sugározza. A közös alkotások erősítik az egymásra figyelést, a proszociális viselkedés kialakítását. A gyermekek fokozatosan képessé válnak arra, hogy saját kívánságukat háttérbe szorítva a csoportérdeknek megfelelően alkossanak, fessenek, mozogjanak. A csoportműködés legfejlettebb szakaszában az egymás segítése, az alkalmazkodás és együttműködés legmagasabb szintű formái figyelhetők meg.

Havonta egyszer a szülők (általában az anyák) részvételével tartjuk a foglalkozást. A szülő aktív jelenléte a foglalkozáson kevésbé általános a logopédiai gya-



korlatban. A közös foglalkozás különleges alkalmat jelent a gyermek, szülő, logopédus kapcsolatában egyaránt. Közös lesz az élmény, a játék a foglalkozáson, mely fokozza a csoporthatást. Az anyák is átélhetik a gyakorlatok oldó, lazító hatását. Olyan játékokat választunk a tervezés során, melyek erősítik a szülő-gyermek kapcsolatot, a szülői kompetenciákat, a kreativitást, önbizalmat, segítik a leválást. Páros lazító- és légzőgyakorlatok, hanggyakorlatok, bizalomgyakorlatok, dramatikus játékok, átváltozások, közös ábrázolás alkotja a logopédiai óra fő részeit. A logopédus-pszichológus terapeutapár modellt, folyamatos mintát biztosít a szülők számára az interakciós folyamat során, a beszélgetésekben, játékokban. A hangvétellük, kérdéseik, empátiás készségük, a gyermek dicsérete és irányítása, konfliktuskezelése a gyermek teljes elfogadását tükrözi. Ezt a mintát közvetítjük és indirekt módon adjuk tovább a szülők számára is; a beszédhibás gyermek teljes elfogadását, hogy fejlődjön önértékelése, önbizalma, személyisége, s hogy ezen az úton a beszédhibája is enyhüljön, megszűnjön.

## 6. Összegzés

A dadogás a beszéd zavara; tünetei a kommunikációt, a személyiséget, a társadalmi aktivitást és beilleszkedést is érintik. A logopédiai tevékenység az egész személyiséget érintő gyógyító nevelés, mely a kommunikációt és a szociális kompetenciát is fejleszti. A tanulmány az óvodáskorú dadogó gyermekek kezelésében alkalmazott komplex terápiát ismerteti, kiemeli azokat a speciális tartalmakat, módszertani sajátosságokat, melyek a szociális készségek és képességek célirányos fejlesztését segítik. Ráirányítja a figyelmet a kommunikációs képességek fejlesztését célzó komplex terápiákra, ahol a hangsúly nem csupán a fogyatékos személyen van, hanem kiterjed és aktívan bevonja a kommunikáló környezetet is.

## IRODALOM

- Buda Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Fehérné Kovács Zsuzsa (2001): Logopédiai folyamat. Szócikk. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon*, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest. 126-127.
- Feketéné Gacsó Mária (1994): *„Dadogás-RIT”, csoportterápiás eljárás felnőtt dadogók kezelésére*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Hahn Noémi és Győri Miklós (2008): A kommunikáció modelljei és alapfolyamatai. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszi-*

- chológia* 3. Osiris, Budapest.
- Horváthné Moldvai Ilona (2006): Gondolatok a szociális kompetenciáról és fejlesztésének lehetőségeiről a logopédiai terápiában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2006/17. 5. szám. 30-34.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociális probléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiai Értékelés Doktori Program, Szeged. [online] URL: <http://www.edu.u-szeged.hu/phd/?m=vedesek> [2011. március. 10.]
- Kontai Ildikó–Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Marton Klára (1995): A kommunikáció szerepe a fogyatékos személyek szocializációjában. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): „Önmagában véve senki sem” Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mérei Vera–Vinczéné Bíró Etelka (1991): *Dadogás I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *Az alapkészségek fejlesztése 4-8 éves életkorban*. OKÉV-KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Schmidtné Balás Eszter (2004): *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*. Közhazsnú Alapítvány a Dadogókért, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/56. 6. szám. 27-37.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/57. 7-8. szám. 3-15.

## GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ

## A könyv, az irodalom mint az értékközvetítés és a lelki egészség megőrzésének eszköze

*A könyv, az irodalom az értékközvetítés és a lelki egészség megőrzésének az eszköze. A könyv olvasása ünnep az életünkben. Élményekkel gazdagodunk, melyek segítségével oldódik feszültségünk, problémánk. Az olvasás mint értelmi tevékenység a szellemi és érzelmi réteg megmozgatásán kívül ösztönzi belső aktivitásunkat, ugyanakkor énerősítő is. Az olvasás csendet kíván. Arról, amit olvastunk, csak egy bizonyos idő eltelte után tudunk beszélni, mert még egy ideig a könyvben élünk, együtt lélegzünk a szereplőkkel, szenvedünk, boldogok vagyunk. Ennek ellenére rohamosan csökken a könyvet olvasók száma. Gereben Ferenc olvasásszociológus felmérése szerint a felnőttek több mint fele évente egyetlen könyvet sem olvas el. Az olvasás, a szépirodalom iránti érdeklődés tehát radikálisan csökken, pedig mennyi minden szól mellette: gyarapítja szókincsünket, tükröt tart elénk, alakítja egyéniségünket, gazdagítja viselkedési szokásainkat, mintát nyújt stb.*

*Emberi válsághelyzetekben, válaszüton hűséges segítőtárs az irodalom. Nincs annál szebb hivatása az irodalomnak, mint a szóból építkező művészetnek, hogy átsegítsen az emberi élet buktatóin. Egy-egy megoldhatatlannak látszó helyzetben olvasott vers már hangulatánál fogva gyógyír sebeinkre, a könyvek pedig a maguk mondanivalóival irányt adnak, s a nehézségek megoldásában segítenek. Ezzel gyógyítanak, ezzel szolgálják a célt: az emberi lélek harmóniájának helyreállítását.*

*„Nézz utána, hogy minden napból, a legközönségesebb, sivár hétköznaphból is ünnepet csinálj, ha pillanatokra is! Egy jóindulatú szóval. Méltányos cselekedettel. Udvarias mozdulattal. Nem kell sok az emberi ünnephez. Minden napba belecsempészhetsz valamilyen varázsos elemet, megajándékozhatod magad egy könyv igazságának negyedórás élményével, valamilyen homályos fogalom megismerésének kielégülésével, környezeted vigasztalásával vagy felderítésével. Az élet gazdagabb lesz, ünnepibb és emberibb, ha megtöltöd a hétköznapiak néhány percét a rendkívülivel, az emberivel, a jóindulatúval és az udvariassal; tehát az ünneppel” (Márai, 1999:96-97).*

A könyv olvasása ünnep az életünkben. Élményekkel gazdagodunk, melyek segítségével oldódik feszültségünk, problémánk. Az olvasás mint értelmi tevékenység a szellemi és érzelmi réteg megmozgatásán kívül ösztönzi belső aktivitásunkat, ugyanakkor énerősítő is. Az olvasás csendet kíván. Arról, amit olvastunk, csak egy bizonyos idő eltelte után tudunk beszélni, mert még egy ideig a könyvben

élünk, együtt lélegzünk a szereplőkkel, szenvedünk, boldogok vagyunk. „*Az olvasás bensőséges, tudásunk magányos, csaknem fájdalmas titok, mert szembesülünk vele, egy szerző azért van – ahogyan mondani szokás –, hogy »megváltoztassa az életünket«* (Pennac D., 2001:89). Ennek ellenére rohamosan csökken a könyvet olvasók száma. Gereben Ferenc olvasásszociológus felmérése szerint a felnőttek több mint fele évente egyetlen könyvet sem olvas el. Az olvasás, a szépirodalom iránti érdeklődés tehát radikálisan csökken, pedig mennyi minden szól mellette: gyarapítja szókincsünket, tükröt tart elénk, alakítja egyéniségünket, gazdagítja viselkedési szokásainkat, mintát nyújt stb. Márai Sándor Füves könyv című könyvében így fogalmazza meg az ember és az olvasás kapcsolatát:

„*Erővel olvasni. Néha nagyobb erővel olvasni, mint amilyen erővel az írás készült, melyet olvasol. Áhítattal, szenvedéllyel, figyelemmel és kérlelhetetlenül olvasni. Az író fecseghet; de te olvass szűkszavúan. Minden szót, egymás után, előre és hátra hallgatódzva a könyvben, látva a nyomokat, melyek a sűrűbe vezetnek, figyelni a titkos jeladásokra, melyeket a könyv írója talán elmulasztott észlelni, mikor előrehaladt műve rengetegében. ... Életre halálra olvasni, mert ez a legnagyobb, az emberi ajándék. Gondold meg, hogy csak az ember olvas*” (i.m. 36-37).

Dosztojevszkij szerint:

„*Ha könyvek nélkül magunkra hagynak bennünket, mindjárt zavarba esünk, eltévedünk, nem tudjuk, mihez tartsuk magunkat, hová pártoljunk, mit szeressünk, mit gyűlöljünk, mit tiszteljünk, mit nézzünk le. Még az is nehezünkre esik, hogy emberek, igazi hús-vér emberek – önmagunk legyünk.*” (Dosztojevszkij F. M., 1983:153).

Egyre nagyobb szükség van az olvasásra, mégpedig az értékes könyvek olvasására. A könyvekben minden kérdésünkre megvan a válasz, csak tudnunk kell jól kiválasztani azt. Évszázadok tudása rejtőzik a sorok mögött.

Különös varázsuk van a könyveknek. A jó könyvek jó olvasóvá nevelik az embert, a jó olvasó aztán jól válogatja meg a könyveket. Hegedűs Géza írja: „... *a jó irodalom kikapcsol és ugyanakkor bekapcsol. Nagy gondokkal terhel, de meg is pihentet tőlük. Az irodalom egyszerre nevel, tanít, szórakoztat, gyönyörködtet, buzdít, elandalít... vagyis: élménnyé teszi bennünk az egész valóságot*” (Hegedűs, 1978:26). Mégis az emberiség a kialakulásától kezdve legalább egymillió évig nem olvasott. A korai ember viszont szegényebb lelki életű volt. A leírt és olvasott irodalom alig több mint 2500 éves. Ez alatt az idő alatt az ember megismerte a körülötte levő világot, s benne a helyét. A szépirodalom, a vers, a próza a művészetek egyik ága, amely más módszerekkel, más módon szól a tudatunkhoz, mint az oktatás. A legfontosabb viszont az, hogy életformánkká váljon az olvasás. A gyakorlott olvasó többet tud a társadalomról, az érzelmekről, a múltról, a jelenről,

saját magáról, mint a keveset vagy semmit nem olvasó. Az irodalom szavakkal képes pótolni az emberek közötti érintkezésformát, a közeledést-távolodást, a testi érintkezést, a beszédtempót, a hanghordozást, a mimikát stb. Az emberi viszonyok valamennyi rétegét képes bemutatni a szóbeli közlés által. Egy műalkotás befogadása, belsővé tétele annál mélyebb, minél árnyaltabb, csiszoltabb a befogadó rendszerünk. Akik a szellemi kultúra javai nélkül élnek és találkoznak egy igazi alkotással, nagy valószínűséggel nem tudnak vele mit kezdeni. Mindenki ott van a befogadó, ami befolyásolja, hogy mit ért meg. Goethe azt vallja, hogy a tartalomra csak az bukkan rá, akinek van hozzátennivalója.

Vegyük észre a könyvekben rejlő csodát, és ne csupán segítségükkel, hanem rajtuk keresztül haladjunk a végső cél felé. Ha sorsunkat egy zeneműhöz hasonlítjuk, akkor az egész roppant szimfóniának tulajdonképpen egyetlen fő témája van. A téma végtelenül egyszerű. Az egész ennyi: embernek lenni!

Míg végigolvassuk a könyvet első betűjétől az utolsóig, hatalmas változáson megyünk keresztül. Ha e változást tudatosan éljük meg, minden elolvasott könyv továbbvisz bennünket az úton, egyre finomabb árnyalatok megértésére és befogadására is képesek leszünk. Az olvasás gyönyörűségének legszebb titka az, hogy nincsenek olyan művek, amelyeket kötelezően el kell olvasni. A nagyon sokat olvasók is hagynak ki fontos műveket életük folyamán. Az ízlés dönti el, hogy mely műveket tartunk szépnek, elolvasásra érdemesnek, s hogy gyönyörködünk-e az adott irodalmi alkotásban. Ahhoz azonban, hogy mindezt elérjük, szükség van arra, hogy az olvasás elnyerje méltó helyét és szerepét a szabadidős tevékenységekben, s a gyermekkorban elültetett mag fává növekedjen.

A XX. sz. közepén a legelterjedtebb művelődési tevékenység az olvasás volt, hisz kevés otthonban volt még televízió; a rá következő évtizedekben a szabadidőnek a művelődésre fordított része azonban rohamosan csökkent (olvasás, színház, stb), sőt ez a folyamat azóta is tart. Ma legtöbb időt a televízió nézésére, a videózásra, valamint a számítógép játékaiba, internetezésre fordítunk, holott elméletben tudjuk, hogy az ismereteket elsősorban a könyvek közvetítik. A könyv a mindennapi élet dolgaiban eligazít, problémáinkra, kérdéseinkre választ ad, feszültségoldó, ellazító. A könyv igazi jó barát, a mindennapok része. A könyv a lélek orvossága.

Márai Sándor szerint az olvasás a lélek lélegzetvétele. Lelki tréning egy másik ember élethelyzetébe, konfliktusaiba, gondolataiba, érzéseibe való belehelyezkedés, másrészt felkészülünk arra, hogy ha majd mi is hasonló helyzetbe kerülünk, tudjuk, nemcsak indulati reakció lehet a válasz.

Az olvasás újrateremti a belső lelki egyensúlyt. Az olvasás a boldogság tapasztalása, a naponkénti léleképítés morzsáját kínálja fel, hogy az ember ne kövesse el ugyanazokat a hibákat, ne lépjen ugyanabba a csapdába – vallja Nagy

Attila olvasáskutató, a Magyar Olvasástársaság tiszteletbeli elnöke.

## **A művészet, az irodalom hatása az emberi lélekre**

A művészet ugyanis tényleg „varázs”, mely átalakít. A könnycseppet gyöngyszemmé persze nem. Az embert emberebb emberré azonban igen – írja Poszler György. A művészet jótékony hatását az emberi lélekre évezredek óta ismerik. A művészetben az emberi lélek közvetlenül nyilvánul meg. Platón szerint a művészetben lévő ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik.

A művészet gyógyszer, gyógyító erő, az öngyógyítás egyik legfontosabb eszköze, módja. Mi másért jöttek volna létre a különböző művészeti ágak az emberiség hajnalán, ha nem a testi és a lelki bajok csökkentésére? A barlang falára rajzolt bölény mágikus erejével ugyanúgy az ember félelmét, szorongását hivatott oldani, mint az ősi tánc, a dobbal vert ritmus és az ének. A mese, az irodalmi szövegek szerepe is a lélek gyógyítása lehetett már a kezdet kezdetén; a művészetek születésére más magyarázatot nemigen lelhetünk – írja Vizi E. Szilveszter agykutató, az MTA volt elnöke köszöntőjében, ami az I. Művészetterápiás Világkongresszus (Budapest, 2003. márc. 30.–ápr. 2.) értesítőjében olvasható.

A művészet azonban önmagában nem gyógyít, mert ha így lenne, akkor nem lennének beteg vagy boldogtalan emberek. Sőt, ha végignézzük az irodalom, a zene és a művészettörténet nagy alakjait, akkor láthatjuk, hogy ők sem boldogabbak, egészségesebbek az átlagembernél. A művészetet azonban fel lehet használni a lelki betegségek és tünetek gyógyításában, javításában. Ezt szolgálják a művészeti terápiák, amit a tudomány és a gyógyítás csak a XX. században fedezett fel újra.

A művészeti terápiáknak különböző formáját különböztetjük meg: képzőművészeti terápia, tánc- és mozgásterápia, zeneterápia, drámaterápia, bábterápia, biblioterápia stb. A művészeti terápiáknak két alkalmazási formáját ismerjük: a passzív, receptív, befogadó, illetve az aktív módszereket.

A receptív alkalmazás során a beteg vagy egészséges ember meghallgat valamilyen zenét, elolvas egy verset, megnéz egy műalkotást, filmet, majd a benne felmerülő asszociációkat, emlékeket, érzelmeket dolgozza fel a terapeuta segítségével.

Az aktív alkalmazás során a páciens aktívan részt vesz a tevékenységben: táncol, fest, rajzol, agyagozik, verset vagy mesét ír, énekel.

Freud szerint az emlékek, az érzések, a traumák tudatosítása még nem szünteti meg a tüneteket. A gyógyulás akkor következik be, ha a páciens érzelmileg is átéli azt, amit eddig a tudatalattijába süllyesztett. A terápiák célja, hogy ezeket a mélyen rejlő pszichés tartalmakat felszínre hozza, segítse azokat érzelmileg át-



élni, feldolgozni.

Az emberi psziché legmélyebb rétegei képekben, analógiákban, érzésekben, szimbólumokban vannak jelen, vagyis a tudatalatti világunk a művészetek által, segítségével kerül a felszínre. A lélek mélyéről nemcsak a fájdalmas emlékek, hanem az emberi kreativitás is utat tör. Ezt segíti elő a biblioterápia, az irodalomterápia, ugyanis: „Az olvasással egyidős a hit, hogy az olvasás befolyásolja egy személy attitűdjét, érzelmeit, viselkedését. A biblioterápia vagy irodalomterápia kifejezés a görög „biblion” és a „therapia” (gyógyítás) szóból származik. A biblioterápia lényege, módszertana, ars poeticája: gyógyítani a könyvek visszhangjával. Megkeresni és megtalálni az emberben a művet, egészet, részletet, mindazt, ami a lelkéhez tapadt, ami üdítő varázserővel segíti testi-lelki fájdalmak leküzdésében” (Vértes, 1997:188).

A művészet és a tudomány tehát oly szükségesekek, mint a kenyér és a víz, sőt még szükségesebbek. De ez a tevékenység csak akkor gyümölcsöző, ha nem arrogál jogokat, hanem csak kötelességeket ismer – írja Tolsztoj.

A műalkotás abban segít bennünket, hogy dönteni tudjunk lényeges és lényegtelen dolgok között, hisz tudhatjuk: Az irodalom teljesen haszontalan: egyetlen haszna, hogy élni segít, vallja Claude Roy.

## Irodalom, a gyógyító művészet

Emberi válsághelyzetekben, válaszüton hűséges segítőtárs az irodalom. Nincs annál szebb hivatása az irodalomnak mint a szóból építkező művészetnek, hogy átsegítsen az emberi élet buktatóin. Egy-egy megoldhatatlannak látszó helyzetben olvasott vers már hangulatánál fogva gyógyír sebeinkre, a könyvek pedig a maguk mondanivalóival irányt adnak, s a nehézségek megoldásában segítenek.

Az emberhez legközelebb álló irodalmi műfaj a mese, mely sajátosságaival megérinti az emberi lelket, példáival útmutatást ad a legbonyolultabb problémák megoldására is. Ezzel gyógyít, s ezzel szolgálja a célt, az emberi lélek harmóniájának helyreállítását.

A szavak erejébe vetett hit egyidős magával az emberrel. A szóbeliség korában a közös mesélés, a mítoszok, legendák, történetek elbeszélése, meghallgatása esz-közként szolgált a lelki egyensúly fenntartásához.

Amióta olvasnak az emberek, azóta tudják, hogy a könyvek hatással vannak személyiségükre, lelkükre. Hangulatváltozásokat idéznek elő, katarzisélményt adnak, felszabadítanak, vagy mélyen elgondolkodtatnak. A könyveknek mindig is volt önsegítő szerepük. Az első ilyen önsegítő könyvnek a Bibliát tartjuk, hiszen egy bizonyos megközelítésből életvezetési tanácsok gyűjteménye, de a legkülönbözőbb lelki vívódásokra is választ kaphatunk belőle.

A könyvet Ozimandiasz egyiptomi király már Krisztus előtt gyógyszernek

nevezte. Az ókori Théba könyvtárának bejárai ajtaján a következő felirat volt olvasható: „A lélek szent helye”. Hasonló felirat fogadta az alexandriai könyvtár látogatóit is: „Psyches Iatreion” – a lélek orvossága. Apollón, az orvostudomány görög istene a költészet patrónusa is volt. A római orvosok is úgy találták, hogy a mesélés jót tesz a betegek lelkének. Platón ugyancsak felismerte, hogy az irodalom érzelmi és fizikai erőt ad. Arisztotelész az irodalom szent ereje kapcsán szólt az olvasás lélekre gyakorolt hatásáról. Kifejtette, hogy a muzsika, a költészet és a dráma tisztító hatása az, ami a „derű öröme” vezet. A tragédiák az egész görögül beszélő világot bejárták. Athénbe özönlött a környező falvak és városok népe, sőt a távoli államok is küldtek követeket azokra az ünnepekre, amikor a színelőadások folytak: a tél végi és a tavaszi Dionysziákra. A tragédiák szerzői szörnyű bűnökről írtak azzal a céllal, hogy megtisztítsák tőlük az embereket. Hegedüs Géza szerint: „... az embert az irodalomban szembesíteni kell saját titkolt, szégyelleni való vagy éppen bűnös vágyaival, káros ösztöneivel, hogy elriadjanak tőlük”(Hegedüs, 1978:43).

A lelki egészséget való mesélésnek, olvasásnak nemcsak Európában voltak hagyományai, hanem a messzi Indiában is felfigyeltek rá. A hagyományos hindu orvoslásban a lelkileg beteg embernek a meditációhoz egy, a saját benső problémáit visszatükröző, kínzó kérdéseire választ adó mesét adott gyógyírként az orvos. A mese két utat is megnyitott a szenvedő lélek számára. Az egyik a gyógyulás felé vitt, a másik az Önvalóhoz. Tulajdonképpen a lelki zavarok gyógyítására válogatott olvasmányanyaggal zajló irányított meditációt alkalmaztak, amit tekintetünk a biblioterápia, meseterápia legrégebbi példájának is.

Nossrat Pesaschkian: A tudós meg a tevehajcsár. Keleti történetek-nyugati bajokra c. művéből megtudhatjuk, hogy a közel-keleti országokban a szórakoztatás mellett a történetek, mesék, mítoszok, fabulák, példázatok, később a szépírók művei eszközei voltak az úgynevezett „népi lélekorvoslásnak”, amelyeket az emberiség időtlen idők óta előszeretettel használt. Az irodalom egyfajta lelki támasz szerepét töltötte be, ugyanakkor tájékoztatott, ismereteket közvetített, jó tanácsokkal szolgált és fegyelmezett, hozzájárult az egyén azonosságtudatának kialakulásához. Legismertebb példa erre Seherezádé, aki ezeregy éjszakán keresztül mesélt Sahriár királynak, egy megcsalt, bosszúra éhes férjnek, amíg annak lelkében le nem csillapodott a bosszúvágy, a féltékenységek. Az Ezeregyéjszaka című mesegyűjtemény kerettörténete felfogható egy lelki beteg uralkodó mesékkel véghezvitt gyógyításaként is.

Hazánkban évszázadokon keresztül szerves része volt a család és a faluközösség életének a közös mesélés, éneklés, történetmondás. Hasonlóan a világ többi részéhez, ennek fő szerepe – a szórakozás mellett – az volt, hogy szabályozza az emberi együttélés, a viselkedés normáit, lelkierőt, lelki támaszt és vigasztalást nyújtson.

„A mese megkap, gondolkodóba ejt, elbűvöl vagy megdöbbsent, és a jó mesélő úgy játszik a hallgató érdeklődésének szálain, mint Orfeusz a maga bűvös citharájának húrjain. Minden akkorddal vele rezeg egy-egy húr a hallgató lelkében is. ... Gyerek is, felnőtt is, ma is, régente is, mindenkor szomjúhozta a mesét” (Nádai, 1999:4/36.).

Lázár Ervin szerint egy mese annyiféle, ahány olvasója van. Ha az író megírja a történetet, az olyan, mint egy fél alma, mindaddig csak fél, amíg az olvasó saját fél almáját hozzá nem teszi, s ezt mindenki másképpen teszi hozzá, vagyis mindenben más dolgokat mozgat meg (vö. <http://www.kisalfold.hu/gyerekeknek/cikk/letezik-lazar-ervin-erdoje/11-514-47>, Létezik Lázár Ervin erdője, Kisalföld online, 2005. 11. 26.).

„A mese régi, kezdetleges formájában a kultúra küszöbe előtt bolygó ember epikája volt. Minden irodalmi megnyilatkozás őse. Elbeszélő műfaját át- meg át- szöve lírai és drámai elemekkel. Tárgya: a csodás elemekkel ékesített történet; de ennek forrása az érzelmektől túlfűtött képzelet és a félelmet, akadályt nem ismerő akarát. Alapmotívuma, a történés kiindulópontja valami megrázó érzelm: a szeretet, harag, öröm, szomorúság. Cselekményét a jó és rosszakarat összezapása viszi előre” (Zilahy, 1998:26). Megtaláljuk bennük a régi, mágikus hiedelmeket, a hagyományokat, de ugyanakkor lelkünk, tudatalattink legféltettebb titkait is. A mese megmutatja azt is, hogyan kell embernek lenni a világban. A mese mindig egy szebb, boldogabb jövőt tár a hallgató elé. A mesehősök nem másokat győznek le, hanem önmagukat és a bennük lévő rosszat. A mese célja, mondanivalója, hogy a nehézségeket nem lehet elkerülni, a jutalom, a gazdagság elnyerhető, csak küzdeni kell érte. Ezért is volt olyan nagy szerepe a régi kor embere számára.

Fedics Mihály, a híres Szabolcs megyei mesemondó így beszélt a régi időről: „Régiben nem vót lámpa, a fonóba is kandallónál tűz világított, azt ülték körül az asszonyok... Összejöttek a férfiak is. Gubájuk volt mindnek, összehajtogatták, a ház földjére letették, oszt ráült vagy pediglen némelyiknek tetszett, elterítette, oszt ráhasalt. Danoltak ezek a férfiak, mesélgettek ott a földön. Csندesség vót” (<http://mek.2.niif.hu/02700/02789/html/155.html>, 2010. december 20.).

Várták a mesét ősszel a fonóban, nyáron az eperfa alatt, csillagos nyári estén a szérűskertek alján. Meséltek kukoricamorzsolás közben, tollfosztáskor vagy a közös kosárfonáskor. Családi körben a hosszú téli estéket is a mesék és más történetek elmondásával rövidítették meg. A kemence melegénél, a pislákoló lámpa fényében a nagypapa vagy a nagymama meséjére figyeltek a gyerekek.

Arany János írja a Családi kör című versében: „Körül az apróság, vidám mese mellett, zörgős héjú borsót vagy babot szemelget...” (Arany, 1973:153). Vagy ugyanebben a versben: „Nem mese ez gyermek, így feddé az apja” (i. m. 155). A mesemondás és -hallgatás a mindennapi nehéz munka mellett közös szórakozást, szépségélményt is jelentett a régi idők emberei számára.

A mi világunkban a mesék legfogékonyabb befogadója a gyermek. A gyermekkorban hallott, olvasott mesék sűrűn elkísérik az embert. Sivár lenne a gyermekkor mese nélkül. Mai tudományközpontú, racionális, erőszakos világunkban nagyobb szükség van rá, mint eddig bármikor. Segítséget adnak az életben előforduló konfliktusok helyes megoldásához, s ezzel erősítik a gyermekek kötődését a családdhoz.

A gyermek nyelvére, személyiségének fejlődésére óriási hatással van, ha a felnőtt mesél neki. Mindez megváltoztatja a családi élet minőségét, a gyerek-szülő kapcsolatát. Szorosabbá válik az érzelmi kapcsolat a szülő és gyermek között, s ez egy életre szól.

202

*babázást úgy öt év múlva, amikor már kevésbé szorítanak a megélhetési gondok, amikor már nem kell új szőnyeg vagy függöny az ablakra. Ha most kihagyod az együttlét meghitt perceit, évek múltán talán már a meghitt beszélgetéseket sem igénylik. Ha most nem sétálsz velük kézen fogva, akkor pár év múlva végleg elengedik a kezed, és a kapaszkodó nélkül elsodródhatnak.*

*Visszahozhatatlanok és megismételhetetlenek a gyermekkor napjai, hetei, hónapjai. Téglák ezek, amelyből és amelyre a felnőtt élet felépül. Ha sok téгла hiányzik, labilis lesz az építmény” (1998-ban az Írásbeliség Világnapja alkalmából a Magyar Olvasástársaság ünnepségein terjesztett, ismeretlen szerzőtől származó írás).*

Boldizsár Ildikó szerint: „*A mesei szerkezetben rejlő hasonlóságok ellenére sincs két egyforma mese: ugyanazon problémát mindegyik történet másként dolgoz fel. A probléma-feldolgozás során azonban egy valamit nem lehet szem elől téveszteni. Azt, hogy a történet elején megbomló egyensúlyt (pl. valaki meghal vagy elrabolják; valamit ellopnak; a hősből ellenállhatatlan vágy ébred valami vagy valaki iránt stb.) helyre kell állítani. A mese egyik terápiás értéke abban rejlik, hogy minden történet az egyensúlyhoz (egészséghez) vezető utat mutatja meg, mégpedig azzal a felhívással, hogy nem megszenvedni kell az egyensúly megbomlását, hanem helyreállítani. A történetekben megtalálhatók a gyógyuláshoz és a testi folyamatok egyensúlyának fenntartásához szükséges tanítások... Vagyis a mese nem azt állítja, hogy azt, amit elveszítettünk, elég visszaszerezni, hanem azt, hogy maradéktalanul le kell számolni azzal, ami veszélyezteti »egészségünket« (Boldizsár; 1999:8). Ezt a fontos feladatot vállalja magára a meséken keresztül a meseterápia. Boldizsár Ildikó meseterapeuta a meseterápiát a lélekgyógyászat homeopátiájának nevezi. A meseterápia akkor a leghatásosabb, ha a mese szimbólumait nem tesszük nyilvánvalóvá. Egy mesei szimbólumból mindig csak annyi nyílik meg a mesehallgató számára, amennyit lelkileg képes elviselni. A szimbólum akkor tölti be a funkcióját, ha azt a saját sorsunkra, életünkre vonatkoztatjuk.*

A meseterápiában a belső képek mellett a szavaknak is jelentőségük van. A meseterápia sikere függ a megfelelő mese kiválasztásától, a befogadótól és a mesemondótól; „*beavat a sors rejtelseibe, mégpedig úgy, hogy e beavatás során igyekszik felszínre segíteni mindama világosságot, ami a tudatban és a lélekben egyaránt adott minden ember számára. ... Micsoda gyönyörűség is ez az emberiség számára: a mesék gyógyító ereje által boldogan ébredni, áldással elteltten...*” (Boldizsár; <http://www.meseterapia.hu/index.php?action=mia>, 2010. december 20).

Végezetül arról, mi az élet igazi élménye:

*„Az igazi élmény az ember számára tehát elsőrendűen ennyi: önmagának megismerése. A világ megismerése érdekes, hasznos, gyönyörködtető, félelmes*

vagy tanulságos; önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmesebb felfedezés, a legtanulságosabb találkozás. Rómában vagy az Északi Sarkon járni nem olyan érdekes, mint megtudni valami valóságosat jellemünkről, tehát hajlmaink igazi természetéről, a világhoz, a jóhoz és rosszhoz, az emberekhez, a szenvedélyekhez való viszonyunkról. Mikor értelmem eléggé megérett erre, már csak ezt az élményt kerestem az életben” (Márai, 1999:10).

A könyvek és a benne lévő történetek, a belőle levont tanulságok mindenkiről, mindenkihez, mindenkinek szólnak. Kapcsolódnak életünkhöz és a bennünk lévő lélekhez. Ezért kell mindnyájunknak sokat olvasni, megérteni a könyvekben lévő üzenetet. Az olvasás segít élni, átélni és túlélni bajainkat. Olyan világ részesévé válunk általa, melyben a segítség, a mások megértése a cél. A könyvek segítenek abban, hogy megértsük: a legreménytelenebb helyzetekből is van kiút, hogy a szenvedés enyhíthető, és minden élethelyzetből erőt meríthetünk, s megoldhatjuk lelki problémáinkat.

## IRODALOM

1998-ban az Írásbeliség Világnapja alkalmából a Magyar Olvasástársaság ünnepein terjesztett, ismeretlen szerzőtől származó írás

Arany János (1973): *Összegyűjtött versei*, Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 153., 155.

Boldizsár Ildikó (1999): A mese mint gyógyító erő, *Új Forrás*, 1999/8.

Boldizsár Ildikó: *Mi a meseterápia?* <http://www.meseterapia.hu/index.php?action=mia>, 2010. december 20.

Dosztojevszkij F. M. (1983): *Bölcsességek könyve*, Budapest, Gondolat Kiadó, 153. p.

Hegedűs Géza (1978): *Az olvasás gyönyörűsége*, Budapest, Móra Könyvkiadó, 26. p., 43. p.

<http://mek.2.niif.hu/02700/02789/html/155.html>, 2010. december 20.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-07-np-Gyori-Nem>

Márai Sándor (1999): *Füves könyv*, Budapest, Helikon Kiadó, 36-37; 96-97.

Nádai Pál (1999): A mesélésről, *Fordulópont* 4/36.

Pennac D. (2001): *Nemkötelező olvasmány*, Budapest: Fekete Sas Kiadó, 89.

Schüttler Tamás: „Nem a mese van veszélyben, hanem az emberek” *Új Pedagógiai Szemle*, online, 2000. július-augusztus

Vértés László (1997): Biblioterápia, azaz literatúra az egészségért, Mikszáth Kálmán születése 150. évfordulójára, *Egészségnevelés*, 188.

v.ö. [http://www.kisalfold.hu/gyerekeknek/cikk/letezik\\_lazar\\_ervin\\_erdoje/11\\_514\\_47](http://www.kisalfold.hu/gyerekeknek/cikk/letezik_lazar_ervin_erdoje/11_514_47), Létezik Lázár Ervin erdője, Kisalföld online, 2005. 11. 26.

Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*, Budapest, Eötvös József Kiadó,



## ISMERTETÉSEK

Kasvatus - finn neveléstudományi folyóirat. Szerkesztőség: Jyväskyläi Egyetem Oktatási Kutatóintézete (Koulutuksen Tutkimuslaitos, Jyväskylän Yliopisto). Kiadó: Finn Neveléstudományi Társaság (Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry.).

A finn oktatás- és neveléskutatók publikációs aktivitására általánosságban is jellemző, hogy tanulmányaikkal jelen vannak a finn nyelvű neveléstudományi fórumokon kívül az európai és a skandináv oktatáskutatás meghatározó szervezeteiben és azok lapjaiban (European Education, European Education Research Journal, Scandinavian Journal of Educational Research, ritkábban: Comparative Education). Ennek eredményeként a finn iskolarendszer néhány jellemzője a nemzetközi oktatás- és neveléskutatói közegben meglehetősen ismert lett az utóbbi két évtizedben.

A hazai politikai és szakértői célú kommunikációban a magyar oktatási rendszer közelmúltbeli és jelenlegi útkeresésének időszakában is sok szó esik Finnországról. Kevésbé ismert ennek ellenére Magyarországon a finn neveléstudomány egyik meghatározó lapja, a Kasvatus 'Nevelés' című neveléstudományi folyóirat. Ismertetőnkben a lap általános jellemzőinek bemutatását követően betekintést nyújtunk a 2010. évi lapszám néhány tanulmányába.

A lap kiadója a Finn Neveléstudományi Társaság (Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry.), jelenlegi

szerkesztősége a Jyväskyläi Egyetem Oktatási Kutatóintézete (Koulutuksen Tutkimuslaitos, Jyväskylän Yliopisto). Évi négy, illetve öt szám jelenik meg. Minden számot néhány oldalnyi bevezető szöveg indít; ez a szerkesztői előszó vagy tanulmány jellegű bevezető kijelöli az adott szám tematikai súlypontjait. Bizonyos esetekben ez a szöveg önálló tanulmány: a 2010. évi 4. szám esetében Johanna Kallo és Taina Saarinen foglalja össze röviden az összehasonlító neveléstudomány általános helyzetét a XXI. század elején, továbbá a tudományterület továbbfejlődésének lehetőségeit. A bevezető szöveg lehet személyes hangvételű esszé is: a 2010. évi 2. számban Jyrki Hilpelä vázolja föl azt, hogy a modern finn társadalomban hogyan értelmezhető a társadalomban való lét, azaz a közösség tagjaként való cselekvés és a jóléti társadalmakban fokozatosan megjelenő individualizáció, ami éppen ellentétes folyamat a közösségi emberré válással. A bevezető szöveg megírására mindig felkért szerzők vállalkoznak. A lap nyitottságát mutatja, hogy nem feltétlenül a lapban szerző legnevesebb kutató vagy tudós írja ezt a bevezető szöveget. Az előző két példánál maradva: Jyrki Hilpelä a finn neveléstudomány egyik meghatározó alakja, a lap főszerkesztője is. Az, hogy a lapot az ő írása vezeti be, ebből a két körülményből érthető. Az ez évi 4. számot ezzel szemben fiatal szerzők vezetik be: Johanna Kallo 2009-ben szerzett doktori fokozatot, oktatáspolitikai-kutató, a lap utolsó oldalán szereplő bemutatkozó szerint „tutki-

jatohtori”, azaz kutató. Taina Saarinen ugyanakkor eddig alig rendelkezik publikációval, „tutukimuskoordinátor”, azaz adminisztratív tevékenységet folytat.

A lap állandó rovata az Artikkeleita (Cikkek) rovat, melybe legfeljebb 15 oldalas tanulmányok kerülnek, számonként három–négy. Az itt megjelent írások jellemzője a sokszínűség. Az alkalmazott kutatásokkal foglalkozó szerzők ugyanúgy megjelennek itt, mint az elméleti kutatók. Általánosságban elmondható, hogy a neveléssel vagy az oktatással, annak didaktikai, társadalmi, szociológiai, pszichológiai vonatkozással foglalkoznak a szerzők. A multidiszciplináris tanulmányok megjelenését az is lehetővé teszi, hogy a tanulmányok gyakran többszerzősek, több tudományterület képviselői. A 2010/4., összehasonlító neveléstudományi tematikus számban a hét tanulmányból öt többszerzős. További állandó rovat a Kirja-arviointeja, azaz könyvismertetések. Ezek száma lapszámonként szintén 3–4; a bemutatások hangvétele sokkal inkább a semleges ismertetés, mint a kritikus hozzáállás felé mutat.

A 2010. év számai között ezek voltak az állandó rovatok. További, „mozgó” rovatoknak tekinthetők a következők: Katsauksia (Kitekintés, rövidebb tanulmányok), Uusia tapahtumia, (Új események, azaz konferencia-beszámolók), Lyhyempiä kirjoituksia (Rövidebb írások, azaz rövid problémafelvető tanulmányok, amelyek jellegük-nél fogva kevés hivatkozott irodalmat vonultatnak fel). A Puheenvuoroja

(Hozzászólások) rovatban aktuális oktatási kérdésekhez szólnak hozzá vagy indítanak vitát ilyen kérdésekben.

A lap szerepe egyrészt a tudományos közösség számára a sokszínű fórum biztosítása. Meglepő, hogy tudományos lap jellege ellenére nem feltétlenül csak az akadémiai szféra ismert kutatói publikálnak benne. Olykor tanárok, tanítók kutatásai is megjelennek a Kasvatus hasábjain. Minden szám végén angol absztrakt olvasható; a magyar olvasó számára szokatlan, hogy bizonyos rovatok esetében a tanulmányok végén szerepel a kéziratnak a szerkesztőségbe érkezésének a dátuma, valamint az, hogy mikor került közlésre elfogadásra. A két dátum között olykor 10 hónap is lehet az eltérés.

Túl a tudományos fórum biztosításán a lap írásai keresztszemetet adnak a finn oktatáskutatás jelenkori irányairól. A hátsó borítón megtalálhatók a legfrissebb neveléstudományi kiadványok, jobbára a fentebb említett neveléstudományi társaság (angol rövidítése: FERA) gondozásában, másrészt a honlapon mindenkit buzdít a szerkesztőség, hogy a felajánlott bő listából válasszon magának, és ismertesse az adott művet. Belföldre ingyen el is küldik a könyvet, külföldre sajnos nem.

Az alábbiakban azokat a publikációkat mutatjuk be röviden, amelyek érdeklődési körünkhöz közel állnak, és remélhetőleg felkeltik a hazai olvasók figyelmét is.

A 2010. évi első számban Anja Lindh: Kuoleman teema lastenkirjallisuudessa (A halál témája a gyermekiro-

dalomban) (Kasvatus 2010/4: 6–19). A szerző tanulmányában azt vizsgálja, hogy hogyan mutatja be és magyarázza a halált a gyermekirodalom a premodern, a modern és a posztmodern korban. A kutatási adatok 30 mesekönyvből, képeskönyvből és gyermekeknek szóló regényből származnak, amelyeket többségükben a 1800-as, 1900-as években és az elmúlt évtizedben publikáltak. A feldolgozott művek között szerepelnek olyanok is, amelyek keletkezésük idején nem gyerekirodalomnak számítottak (sőt keletkezésük idején gyermekirodalom nem is létezett), hanem az utókor értelmezésében váltak gyermekirodalmi művekké. Így kerültek a tartalomelemzés alá vont művek közé Aiszoposz példázatos állatmeséi vagy Swift utópisztikus műve, a Gulliver utazásai. A feldolgozott művek között ugyanakkor megjelennek a klasszikus világirodalmi és finn nemzeti irodalmi mesék (Andersen, a Grimm-fivérek, Tove Jansson meséi). A szövegeket a szerző tartalomelemzéssel vizsgálta. Az eredmények szerint a modern kor előtt a gyermekirodalom a valásra és ősi mitológiai elemekre alapozódva bemutatott metafizikai nézőpontot hangsúlyozza: a halál a középkori és a reneszánsz hagyományoknak megfelelően nem végleges pusztulást jelent. A modern korban a halál fokozatosan tabuvá vált a gyermekirodalomban is. Különösen a romantikus irodalomra jellemző, hogy a halál motívumát félelem veszi körül, és gyakorta szimbolikus leírásokkal ábrázolták, felületesen és a lényeg elöl kitérve. A posztmodern kor

gyermekirodalmában a halálkonceptió jóval sokrétűbb képet mutat. A metafizikai jellegű beállítást mellett az elemzőbb (analitikus) nézőpont is felfedezhető. Szó esik a halál jelentőségéről az emberek számára, hermeneutikai stratégia alapján. Néhány gyermekkönyv rendkívül vigasztalan és lesújtó képet fest a halálról, míg másokban sokkal inkább vigasztaló és gyógyító hangvétellel találkozhatunk.

A szerző azt is megindokolja, hogy miért fontos a halál témáját a gyermekirodalomban vizsgálni. Szerinte a halálnak mint motívumnak és cselekményszervező elemnek fontos szerepe van az irodalomban általában és a gyermekirodalomban egyaránt. A halál témájának alapos körüljárása hozzásegíti a gyerekeket az érzelmi fejlődéshez.

Jyrki Hilpelä: Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys (Az ember mint a társadalom tagja és mint egyén) (Kasvatus 2010/3: 209–212.) című írásában három fogalom létét és létjogosultságát mutatja be és értelmezi a finn társadalom múltjában és jelenében: az yhteisöllisyys, az yksilöllisyys és az egoismi fogalmát. Az yhteisöllisyys leginkább így írható körül: „az ember mint társadalmi lény”. A második az „individualizmus” fogalmával azonosítható, az egoismi mint nemzetközi vándorszó nem igényel bővebb magyarázatot. Hilpelä a bevezető írás első részében egy ellentétpárt állít fel az yhteisöllisyys és az yksilöllisyys fogalmak között. Az elsőt, tehát az embernek a társadalomért való cselekvését olyan igénynek tekinti, amely a történelem folyamán leginkább

a politikai erők részéről fogalmazódik meg: bizonyos történelmi korszakokban az ember a különféle eszmék hatására társadalmi lényvé, a társadalom érdekében cselekvővé válik. Hilpelä szerint a finn jóléti társadalomban az újabb időkben egyre inkább elhangzik a politikusok részéről ugyanez az igény: az ember ne egyén legyen, hanem elsősorban a közösségért cselekvés legyen a célja. Hilpelä ehhez a felfogáshoz szkeptikusan viszonyul: a finn történelemből hoz arra példákat, hogy ha a politika kisajátítja az embereket, akkor annak a terméke mindig történelmi zsákutca, és erkölcsileg is kifogásolható. A történelmi példák mind a szélsőjobboldali mozgalmak törekvéseihez kötődnek, így Hilpelä felfogásában a nacionalizmus és az yhteisöllisyys fogalmai szorosan összekapcsolódnak. John Stuart Mill A szabadságról című művét alapul véve sokkal inkább az individualizmus jogossága és használhatósága mellett érvel. Az individualista felfogás (yksilöllisyys) szerint az egyénnek joga van saját véleménye megfogalmazására és saját cselekedete-

tek megtételére. Mindez azonban Hilpelä szerint napjaink társadalmában kevésbé járható út, hiszen a gazdasági érdekek mindenhatósága miatt a jelenlegi világban az egyén célja nem lehet más, mint a túlélés, az életben maradás. Ez kikényszeríti az egyénből a hasznelvűséget és az önzést, ami viszont megakadályozza a közösségért cselekvés lehetőségét. Hilpelä szerint a mai jóléti társadalomban a közösség fogalma már nem is értelmezhető megszorítások nélkül, hiszen folyamatosan változó társadalomban élünk, ahol a munkahelyi közösségek is szinte percenként változnak.

A lap cikkei elektronikusan teljes terjedelmükben nem érhetők el a lap honlapjáról (<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/kasvatus>). Ezen a helyen a tanulmányok absztraktjait, tartalomjegyzékét és a lapszámokat bevezető rövid írásokat olvashatjuk. Lehetőség van a finn neveléstudományi kiadványok elektronikus elérésére előfizetni, ez azonban igen költséges.

*Gál Attila*

## VARGA LÁSZLÓ

**A legokosabb befektetés**

*A kisgyermekkor, a gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és a gazdaság fejlődésének megalapozói. Központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához, így a vállalkon nyugszik a háttér és kiaknázzhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké tartanak.*

**Gyermekek a harmadik évezredben**

Globalizációs világunkban az évszázados gyermek-felnőtt modell átalakulóban van. Posztmodern bizonytalanság, értékek relativizálódása, követhetetlen élettempó, új családmodell, a nemi szerepek átalakulása, a média befolyása, a fogyasztó gyermekek megjelenése jelzi a változást. Ebben a megváltozott helyzetben a hagyományos szülői és nevelői reakciók már nem képesek válaszolni az új, gyermeknevelést érintő kihívásokra. Az új világban a vibráló képet sugárzó média utópikus közeget kínál, melyből kizárhatók a felnőttek, ugyanis a sokszor nevetséges szerepben megjelenő felnőttek (pedagógusok) világa megzavarhatja a fogyasztás motorja által hajtott álmvilágot. A média által készen kapott információ befogadása nem igényel szellemi erőfeszítést, így a tanulás, a szellemi erőfeszítés aktív folyamatát kizárja.

A fentiekből is látható, hogy a mai kor tele van bizonytalansággal, a tömegkultúra minden ízében támadja a gyermeki ártatlanságot, a televízió, a számítógép, az internet, a fogyasztói társadalom értékromboló világa azt sugallja számunkra, hogy meg kell védeni a gyermeket a tömegkultúrától. Ezért az új szempontú történeti és szociológiai gyermekkutatásokban már kitüntetett helyet kaptak a modernitás gyermekkor-értelmezéseinek kritikai vizsgálatai, azaz újabb narratívák

születtek a gyermekkorról. A nyugati modern világban a 19. sz. végétől két, domináns megközelítés körvonalazódott, az egyik a természetes fejlődést közép-pontba állító gyermekfelfogást vizsgálja, a másik csoportba a szocializációra építő értelmezéseket sorolhatjuk. Az előbbi, az úgynevezett természetes fejlődő gyermeki modell erősen biológiai alapozású, központi gondolata a minden egyes gyermekre jellemző normatív fejlődési elv magyarázata. Ide sorolhatjuk Jean Piaget felfogását (Piaget, 1970), miszerint a gyermek természetes, egyetemes biológiai lény, aki elkerülhetetlen fejlődési (minőségi) változásokon halad át belső érés, önfejlődés eredményeként, ugyanakkor a társadalmi környezet segít ebben a folyamatban. Érdemes megemlíteni, hogy az új szociológia képviselői elfogadják a fejlődés gondolatát, de hiányolják a társadalmi, társas hatások jelentős szerepének elismerését. Szerintük a természetesen fejlődő gyermekfelfogás mint felnőttiségből kiinduló koncepció egyoldalú, naiv; normatív elméleteket, pedagógiákat támogatót és hívott életre, amely nem számolt a társadalmi hatásokkal.

A 19. sz. végén kezdték használni a szocializáció fogalmát a társadalomtudományokban, s ez lefedte azt a problémakört, hogy a biológiai egyed miként válik társadalmi lénnyé; így született meg a társadalmi alapokon nyugvó elmélet, a szocializálódó gyermek modellje. Ezen felfogás szerint a gyermekkor a felnőtt életre való felkészülés szakasza, a valamivé levés normatív jellege domborodik ki. Ebben a megközelítésben a fő kérdés: az aszociális gyermekből miként lesz szociális felnőtt. Az új szociológiai gyermekkorutatás ugyan élesen bírálta a két paradigmát, de elmondható, hogy nem voltak képesek túllépni és meghaladni azokat. Sajnálatos módon elszigetelten kezelték az ember természeti és társadalmi lényegét, nem tudták harmonizálni a kultúra, a társadalom, az egyén és a közösség szempontjait a gyermeki fejlődés értelmezésében.

Az ezredfordulón egy merőben új nézőpont született Jenks, C. (Jenks, 1996) és Prout, A. (Prout, 2005) nyomán. Könyveikben a gyermekség új olvasata jelenik meg. Minden korábbi koncepció a felnőtt állapotához való hasonlításban, normatív módon ragadta meg a gyermek lényegét, ők ezzel szemben új mederbe terelték a gyermekséggel kapcsolatos tudományos párbeszédet, felismerve azt a tényt, hogy a gyermek fejlődése nem természetesen zajló, hanem összefüggésrendszerben zajló folyamat. A gyermekkor a társadalomvizsgálat egyik szempontja, a kutatások gyermekkorok változatairól és nem a gyermekkor univerzális jelenségéről tudósítanak. Az új paradigma szerint a gyermekeket érdemes saját értékükön vizsgálni, függetlenül a felnőttek szemléletmódjától, hiszen a gyermekek aktív résztvevői saját életüknek, közösségeiknek, a társadalomnak. A kutatásban a társadalomtudományok hermeneutikai szemlélete jelenik meg: az új paradigma a gyermekkorok fogalmi újraalkotásának folyamata, új értelmezések konstruálása. Egyértelműen megállapítható, hogy a történelmi forrásokban a gyermekeknek nincs mérvadó hangjuk, kevésbé kerültek be a kollektív emlékezetbe. A gyerekeket



saját jogukon kellene társas szereplőknek, információforrásnak tekinteni. A történészek foglyai egy normatív, azaz a felnőttek világát viszonyítási pontnak tekintő szemléletnek; ugyanakkor a gyermekek és gyermekkorok vizsgálatát a felnőtt centrikus látásmódból kilépve kellene végezni.

Az új szociológia gyermekfelfogása számos kutatás keretétül szolgál, melyek az etnográfiai ihletésű, kvalitatív, hermeneutikai alapú gyermekfelfogásokat, leírásokat, értelmezéseket helyezik előtérbe. Az új szempontú kutatás kiemelt figyelmet szentel a szóbeli feltárássra, a speciális helyzetek bemutatására. A kvalitatívitas a megértésre törekszik: nem tudományos igazságok kimondása, hanem jelenségek feltárása és értelmezése kerül előtérbe. A kutatók – nagyon helyesen – azt is szorgalmazzák, hogy a gyermekek hangja is jelen legyen a vizsgálatokban, hiszen a gyermek kompetens, cselekvő lény, képes önmagáról autentikus adatokat szolgáltatni. Átértékelődik a kutatói szerep, és megjelenik az új attitűd: a vizsgálatot végző személy nem objektív értékelő, hanem résztvevő megfigyelő és reflektáló; ebben a helyzetben nem a gyermekről, hanem a gyermekkel folyik a kutatás. Új eleme a kutatói szerepnek a fenomenológiai szemlélet: a kutató nem alakítja át a gyermek megnyilvánulásait, sőt a kutató saját kutatói nézeteit állandó kritika alatt tartva rögzíti a gyermek megnyilvánulásait. A „new history” talaján kibontakozó mikrokutatások a különböző kultúrákban élő hús-vér gyermekek mindennapi élete felé irányítja a kutatók figyelmét, hiszen a gyermekszemlélet nem csupán történeti és biológiai-genetikai megalapozottságú, hanem kulturálisan is determinált, ezért kiemelkedő jelentősége van a napjainkban elindult, gyermekkorokat vizsgáló etnográfiai kutatásoknak. Fontos kutatási téma, hogy a különböző kultúrákban élő gyermekek hogyan pozícionálják, miként látják magukat. A posztmodern korban nem elsősorban korábbi gyermekkorok rekonstruálásáról és a fennálló rendet támogató konstruálásról beszélnek a kutatók, sokkal inkább a gyermekkor dekonstruálását kell elvégezni, vagyis a gyermekkor jellemzőinek újragondolása szükséges, hiszen a gyermekség a különböző kulturális környezetben mást és mást jelent.

Eltűnni látszik a természetes szakadék a gyermekség és a felnőttég között, ezért egyes kutatók egyenesen a gyermekkor haláláról beszélnek – főleg a felnőtt-gyermek élethelyzetek hasonlósága: teljesítményelv, szórakozás, öltözködés, dohányzás, alkohol, drog, nyílt szexualitás nyomán – a posztmodern korban. Postman, N. (Postman, 1983) szerint az információ nyomtatott formája, az olvasás juttatta el a gyermeket a felnőttek világába; a képi információ felvétele nem igényel olvasást, tv-t bárki nézhet, nem zárható ki a gyermek az információból, nincs semmi rejtve (szexualitás), nem tud a felnőtt ellenőrizni, befolyásolni, a védettség kora véget ért. A képi kultúra kizárólagosságával a gondolkodás útja is megváltozott, a képi jelek követése nem igényel logikai, fogalmi műveleteket. Zrinszky László (Zrinszky, 1992) kutató azt fejtegeti, hogy a szocializáció útjai kitérőkkel

tarkítottak, nem egyenesen vezetnek a gyermeki inkompetencia világából a kompetens, autonóm felnőttvilágba, hiszen a gyermek is kompetens, ugyanakkor a felnőtt is sokáig keresi, építi önmagát. Szabolcs Éva és Golnhofér Erzsébet szerint (Golnhofér–Szabolcs, 2005) e posztmodern világban tehát el kell búcsúznunk a gyermekkortól, de nem kell beszélni annak haláláról. A gyermekekről szóló narratívák folyamatosan íródnak a jelenben, többféle olvasatban beszélhetünk róluk. A posztmodern filozófia szerint „minden egész eltörött”, vagyis a nagy narratívák, világnézetek, ideológiák elvesztették erejüket, hatalmukat, felbomlottak, feltöredtek. Az új helyzetben egymás mellett képesek élni egymásnak ellentmondó nézetek, eszmék, értékrendek, vallások, ezért kialakult egyfajta bizalmatlanság, többek között a tudomány nagy magyarázataival szemben is. Az új értelmező teóriák nem fogadják el az egyetemleges magyarázó elv szerepére pályázó „nagy narratívák” érvényességét, a korszellem inkább a térben, időben és kultúrában korlátozott hatáskörű értelmező teóriáknak kedvez. A kritikával párhuzamosan kételyek fogalmazódtak meg a klasszikus gyermeki fejlődéstudományok egyetemes érvényességét illetően is. A posztmodernben már nincs kitüntetett értékrend, a megismerés útjai elbizonytalanodtak, a televízió, a médiák, a pop-art és a bulvársajtó egyre erősödő „világuralma” figyelhető meg. Az erőszak hallgatóságos jóváhagyásának lehetünk tanúi, a gyermek-felnőtt külleme és a gyermek-felnőtt élethelyzetek – pl. teljesítményelv, szórakozás, dohányzás, drog, nyílt szexualitás – félelmetesen hasonlítanak egymásra. Globalizált világunkban egyre inkább terjed a fogyasztás „imádata”, a gyerekek és fiatalok „bárminek” mértéktelen fogyasztására való idomítása (Hollywood-effektus). A fentiek miatt beszél Marie Winn (Winn, 1990) gyermekkor nélküli gyermekekről, koravén felnőttekről, Neil Postman (Postman, 1983) a gyermekkor eltűnéséről, gyermekszinten megrekedt, infantilizált felnőttekről. Ez ugyanannak az éremnek a két oldala.

### A kisgyermeknevelés aktuális kérdései

A kisgyermek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. Amikor elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van ahhoz, hogy erős alapot építsenek az egészséges és produktív életükhöz, akkor saját jövőnket és biztonságunkat is kockára tesszük. A tudomány ma már sok – átgondolásra és továbbgondolásra érdemes – eredményt feltárt és bemutatott ahhoz, hogy mi kisgyermeknevelők hogyan használjuk ki lehetőségeinket a leghatékonyabban egy szilárd, kiegyensúlyozott, fejlődő társadalom felépítéséhez.

A kisgyermeknevelő szakember számára a kisgyermekkor – az ember, a kisgyermek, a kisgyermekkorai fejlődés – jelentőségének, felnőtt életre, az egész emberi életútra gyakorolt hatásának megismerése és megértése rendkívül fontos. Tisztában kell lenni a kisgyermekkorai fejlődés legújabb tudományos eredményeivel, a kisgyermekkorai fejlődést és fejlesztést meghatározó faktorokkal, a korai agyfejlődés és az emberi fejlődés összefüggéseivel, az idegtudomány, a kisgyermekkorai agy kutatás legújabb megállapításaival. Életünk minősége a magunkhoz és a másokhoz fűződő viszonytól és környezetünkkel lévő kapcsolatunktól függ. Ezért nem kerülhetjük meg az érzelmi intelligencia kérdéskörét, hiszen a kisgyermekkor – a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett – az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka. Az érzelmek, a szeretet és a gyermeki agyfejlődés közötti összefüggésekre és a kisgyermekkorai stressz felnőtt életre gyakorolt hatására is felhívjuk az olvasó figyelmét. Jelen fejezetünkben szó lesz korunk egyik rendkívül fontos pedagógiai irányzatáról, a konstruktivista pedagógiáról, mely a korábbi tanulásméletekhez képest merőben más és új téziseket fogalmaz meg. A kisgyermeknevelőnek tisztában kell lennie azzal a rendkívül izgalmas tanulási mechanizmussal, melyben a kisgyermek önmagát és önmaga tudásrendszerét felépíti, így fontos látni és ismerni a tanuló kisgyermeket, a kisgyermekkorai tanulás természetét és folyamatát, annak központi idegrendszeri, érzelmi, szociális hátterét. A kisgyermekkor a tapasztalatszerzés, a cselekvőképesség és a kompetenciák megalapozásának időszaka, így a kisgyermekkorai tanulás értelmezése és megismerése rendkívül fontos kérdés. A legszenzitívebb életszakaszban fontos feladatunk, hogy segítsük a gyermekeket önmaguk megalakításában, és abban, hogy a világot a saját szemükön át láthassák. A konstruktivizmus nevelésfelfogása (*Nahalka*, 2002) mellett szólnunk a tanítás nélküli tanulás, az észrevétlen tudásszerzés kérdéseiről is. Beszélünk a kisgyermekkorai alapszükségletekről, arról, hogy mire van szüksége egy kisgyermeknek, és mit adunk, mi realizálódik. Minden otthon kezdődik – a család szerepe az egyéni életút megalapozásában megkérdőjelezhetetlen. Szólnunk arról is, hogy a kisgyermekkorai befektetés kétségkívül megtérül – ez a leghatékonyabb és legokosabb politika.

### A kompetenciák megalapozásának időszaka

Az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka (*Demeter*, 2006) vitathatatlanul a kisgyermekkor. Ekkor rakjuk le az érzelmi, az értelmi és a szociális képességeink alapjait. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A kompetencia olyan általános képesség-rendszer, amely tudáson, tapasztalaton, értékeken alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. A kompetencia fogalma pedagógiai-pszichológiai megközelítésből nem más, mint a „mit” (teoretikus tudás) egyszerű tudásán túl a „ho-

gyan” tudását (procedurális tudás) is magába foglaló operatív intelligencia. A kompetencia akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra.

A kompetencia alapú oktatás célja az, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról, vagyis: ismeretekbe ágyazott képességfejlesztésről van szó. Az alapkompenciák három dimenzióját különböztetjük meg. Beszélünk intraperszonális (személyen belüli) kompetenciákról, ezek a személyes kompetenciák; olyan érzelmi, értelmi és szociális alapok, melyek segítségével megtanulunk önmagunkkal békében, szeretetben, harmóniában együtt élni: önismeret, önbizalom, önkontroll, Én-kép, önfegyelem, önbecsülés, önelfogadás. A másik nagy terület az interperszonális kompetenciák csoportja; elsajátításukkal megtanulunk másokkal együtt élni: kommunikáció, másság elfogadása, empátia, tolerancia, elfogadás és befogadás, együttműködés, szeretet. A harmadik nagy kompetenciacsoport pedig az emberi élet egyik legbonyolultabb és legáltalánosabb tevékenysége, maga a tanulás – ennek segítségével megtanuljuk megismerni a világot.

A kompetencia alapú oktatás lényege, hogy a pedagógiai folyamat közép-pontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll; a fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel a tanulni tudás képességének fejlesztése. Meg kell tanítanunk a gyerekeket a kételkedésre, a kritikai gondolkodásra, hogy tudjanak a sorok mögött is olvasni. Hangsúlyozottabbá válik a tudatos egyéni fejlesztési folyamat, a tevékenységterv elkészítésével, ami a tanuló gyermek tudásából, képességeiből, érzelmi intelligenciájából és szociális helyzetéből indul ki. A kompetencia alapú nevelés-oktatás erősen épít a hozott tudásra, az intézmény keretein kívül megszerezhető ismeretekre. A fejlesztendő kulcskompetenciák az életben való boldogulást teszik lehetővé, ezért különféle környezetben egyaránt fejleszthetők. Az intézményen kívüli tanulási lehetőségek élményszerű megélése kiváló lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulás megalapozására.

A pedagógusi sztenderdek, nevelői kompetenciák közül elsőként a gyermekek szeretetét, a gyermekhez való simulás elvét kell megemlítenünk; szeretet nélkül nem működik a kisgyermeknevelés. Meg kell ismerni az emberi fejlődést, a tanuló kisgyermek sajátosságait, a kisgyermekkori tanulás törvényszerűségeit, a téma legfrissebb tudományos eredményeit, megállapításait. Tisztában kell lennünk azzal is, hogy minden gyermek egy sajátos kultúra hordozója, állandóan tanulunk egymástól, a kisgyermekkori tanulás mindig tevékenységbe ágyazottan történik. Rendkívül fontos a kisgyermekneveléssel kapcsolatos szakirodalmak, országos és helyi dokumentumok ismerete. Nem hagyható figyelmen kívül a nevelőmunka adaptálása a gyermek egyéni szükségleteihez, kíváncsatos többféle tanulási stratégia alkalmazása, fontosak a motivációs és tanulásszervezési képességek, a jó kommunikációs képesség, a tervezési képesség, a szilárd szakmai elkötelezettség, a

felelősség, az alázat, a példamutatás és az együttműködési képesség.

A kisgyermeknevelő legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését. A kisgyermeknevelőnek tisztában kell lennie a tanulás mibenlétével – a gyermekek hogyan konstruálják meg tudásukat, hogyan szerzik meg készségeiket, képességeiket és fejlesztik gondolkodásmódjukat. Továbbá tudnia kell azt is, hogy a gyermekek fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlettsége kölcsönösen hat a tanulásra. Jó, ha a nevelő még tisztában van a kisgyermek elvárható fejlettségével és az egyéni különbségek mértékével, továbbá elismeri és értékeli az egyéni különbségeket minden területen, megbecsüli minden egyes gyermek sajátos képességeit, adottságait, eltökélt a gyermekek hozzáértésének és önértékelésének fejlesztése iránt, továbbá kész a gyermekek erősségeit a fejlődés alapjaiként, hibáikat lehetőségként kezelni.

### A kisgyermek szükségletei

Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és a gazdaság fejlődésének megalapozói. Nem szabad elfelejteni, hogy a család, a bölcsőde, az óvoda alapozza meg a nemzeti szellemi és anyagi növekedést. A kisgyermekkorai szükségletek (Tausz, 2006) megfogalmazása kardinális kérdés, a hangsúly mindig a gyerekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenykedtetésére helyeződjön. Csökkenjen az intézményekben a szelekció és szegregáció, mérséklődjenek a kisgyermekek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségi szintje. Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek. Kulcskérdés a kötött vagy kötetlen, szervezett vagy spontán pedagógiai fejlesztés és a fejlődés megtámogatása, a folyamatos szakmai megújulás, új módszertani anyagok kidolgozása. Hiteles és folyamatos szakmai párbeszéd nélkül nem lehet közelíteni a XXI. századi nevelés követelményeihez. A jelenlegi társadalom akkor biztosítja jövőjét, ha minden gyermek számára az egészséges, felelősségteljes és produktív élet megalapozásához szükséges feltételeket megteremti. Csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését.

Először is az alapvető fiziológiás feltételeket kell biztosítani: fedél, élelem, ruházat, mérgező anyagoktól mentes környezet. Nagyon fontos a gyermek fejlettségének megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet, és nem utolsósorban a szeretetteljes, pozitív, biztonságot jelentő, támogatást nyújtó, stabil kapcsolatrendszer. Ha kisgyermekkorban tartósan nem elégülnek ki a szükségle-

tek, hosszú ideig hiányoznak a kora gyermekkori fejlődést támogató feltételek, akkor komoly és gyakran visszafordíthatatlan folyamatokkal kell szembenéznünk, ugyanis a tartós toxikus stressz káros hormonális és idegrendszeri változásokat eredményez, és megváltoztatja az agy szerkezetét. A toxikus stressz az első években károsíthatja a fejlődő agyi struktúrát, valamint tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát. A toxikus stressz forrásai között lehet a súlyos szegénység, súlyos szülői mentális egészségkárosodás, a gyermek nem megfelelő gondozása, erőszaknak kitévése, a stabil, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatok hiánya a gyermek életében.

Vitathatatlan tény, hogy boldog, egészséges lelkű, kiegyensúlyozott, a világ dolgai iránt nyitott, eleven eszű, kezdeményező kisgyermekeket kell nevelni, akik később a társadalom intelligens, fogékony, problémamegoldásra képes, kreatív tagjaivá válhatnak. Az intézmény nyitott és rugalmas rendszere mindig igazodjon a gyermek egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez. A játék a legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenység, melynek minden nap, visszatérő módon, hosszantartóan, zavartalanul kell kielégülnie. A gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság életben tartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése, a kompetencia érzés kialakítása, fenntartása rendkívül fontos tényezők. Nem feledkezhetünk meg az egyéni, differenciált bánásmódról sem, amely elengedhetetlenül szükséges a minden gyermeket megillető személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához. A kisgyermek a szűkebb és tágabb környezetében az emberi érintkezés alapvető szokásait is elsajátítja.

Az érzelmek (*Goleman, 1997*) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a kisgyermekkori személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) a szív látása. Ha társat, barátot keresünk, ha gyermekünket tartjuk kezünkben, egy kidobott állatot befogadunk, vagy virágot szedünk a mezőn, ha helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, a tanulmányokban és a munkavégzésben egyaránt. A legutóbbi felmérések alapján az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknek. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőképességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (*Csíkszentmihályi, 2010*) minél fiatalabbak a gyerekek, annál inkább jelent a tanulás számukra örömteli állapotot, és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow, azaz optimális élmény átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, a flow, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az una-



lom és az apátia aránya a mai magyar közoktatás intézményeiben. A magas követelmények miatti szorongás aránya alig fele az alulterhelés következtében fellépő unalom és apátia együttes arányának. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent, továbbá a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes.

A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. A gyermek életének első éveiben fejlődésének szinte minden lehetséges aspektusa szempontjából döntő fontosságú az ingergazdag környezet és a szeretetteljes, stabil, biztonságos és kielégítő kapcsolat a gyermek és a családtagok, valamint a gyermeket gondozó személyek között. A nem megfelelő minőségű gyermekgondozás és -nevelés bizonyítottan kijavíthatatlan, és életre szóló károkat okoz.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy gyermekeink számára legfontosabb a szeretet, az ingergazdag környezet és a támogató kapcsolatrendszer. A szeretet a kisgyermekkori növekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki – a kisgyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

### Az kisgyermekkori agykutatás új eredményei

A tudósok korábban azt hitték, hogy az emberi agy fejlődése lineáris. Ma már kijelenthetjük, hogy az agy fejlődésében szenzitív periódusok vannak, és a kisgyermekkor a legszenzitívabb szakasz a központi idegrendszer fejlődése szempontjából. Megszületéskor szinte az összes idegsejt jelen van az agyban, ez körülbelül 100 milliárd idegsejtet jelent. Az újszülött agyának súlya csupán negyede egy felnőttének, a hálózat folyamatosan épül, az idegsejtek velősödnek. A kisgyermekkori agy hálózatának burjánzását jól mutatja azon adat, amely szerint születéskor egy idegsejtnek átlagban 2 500 kapcsolata (szinapszisa) van, majd a második év végére kb. 15 000! Tehát a szinaptikus hálózat az első két évben rendkívüli fejlődést mutat. Az agykutatók szerint (Ádám, 2004) az agy szerkezetének kiépülését, a hálózatot leginkább a szeretet és az ingergazdag környezet, a tapasztalat stimulálja. Az egy időben ingerületbe jövő sejtek nyúlványokat (dendrit, az elme „mágikus fáit”) növesztenek egymás felé – a hálózat folyamatosan formálódik. Minden alkalommal, amikor végigfut az információ az idegsejtek között, a kémiai és elektromos hatások megerősítik a sejtek közötti kapcsolatot – a hálózat érik. Ezért van szükség az ingergazdag környezetre, a kisgyermekkel való folyamatos foglalkozásra. A nem használt, felesleges szinapszisok a harmadik életév után folyamatosan pusztulnak, az agyi hálózat stabilizálódik. Az agy struktúrájának teljes felépülése hosszútávú folyamat, amely a születést megelőzően kezdődik

el, és folytatódik a felnőttkorig. Azt már tudjuk, hogy az első életévek a legaktívabb időszak a neurális kapcsolatok megalapozásában – 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben az élet első három évében.

A kisgyermekkel foglalkozók érezzék munkájuk felelősségét, hiszen az agyi struktúra fejlődésének minősége szilárd vagy éppen törékeny alapot képez a jövőbeni képességek és viselkedés számára (Kluge, 2003). Az agy hierarchikus módon épül fel, alulról felfelé építkezve, az idő előrehaladtával egyre összetettebb agyi struktúrák, hálózatok és képességek épülnek az egyszerűbb hálózatokra és képességekre. A szerető gondoskodás, a megfelelő táplálás és az élmények kölcsönösen alakítják a fejlődő agy hálózati rendszerét. A kisgyermek gyakran kínálnak fel alkalmakat, hogy kapcsolatot létesítsenek az őket körülvevő felnőttekkel, akik kell, hogy reagáljanak a kisgyermekekre. A meghívás és reagálás folyamata fundamentális az agyi hálózat fejlődése szempontjából, különösen az első években. Érdemes ismét hangsúlyozni, hogy a kisgyermek kognitív, érzelmi és szociális képességei szétbogarozhatatlanul összefüggenek egymással; mind testi, mind lelki egészségük rendkívüli módon függenek egymástól egész életük során, tehát az egyik területet sem lehet megcélózni anélkül, hogy a többire ne legyen hatással. Sajnos az agyi plaszticitás és a viselkedés megváltoztatásának képessége csökken az idő előrehaladtával. Az agy figyelemreméltóan alkalmazkodóképes az egész élet során, megfelelő időben jól alakítani sokkal hatékonyabb és kevésbé költséges a társadalom és az egyén számára egyaránt.

Lássa be minden szülő és kisgyermeknevelő, lássa be az egész társadalom: az első életévekben átélt traumákat, lelki sebeket soha nem lehet gyógyítani, az akkor meg nem adott szeretetet, az akkor elszenvedett hiányokat később nem lehet pótolni.

## Összegzés

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjában meghatározó jelentősége olvasható ki. Korábban a felnőttkor „előszobájának” tekintették a gyermekkort, melynek során a kisgyermek felkészül a felnőtt életre, szocializálódik, a felnőttek aktív közreműködésével elsajátítja a felnőttiségre jellemző és azoktól elvárt kompetenciákat. Ebből következően a gyermekséget nem önmagában, önmagához képest értelmezték és értékelték, hanem a felnőttek viszonylatában. Így a korábbi elméleti megközelítések a gyermekkort inkább a hiányállapot, az átmeneti állapot, a felkészülés, az inkompetencia, a „még nem kész ember” oldaláról definiálták. Elismerve és részben elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániságát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alap-

vető jellemzőit és funkcióit, egy merőben új pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkoztunk jelen fejezetünkben.

Igyekeztünk a neveléstudomány mellett az emberrel, az ember fejlődésével és fejlesztésével foglalkozó egyéb tudományok eredményeit is bemutatni, törekedve az interdiszciplinaritás elvére, a komplexitásra és az összefüggések meglatására. A kisgyermek, az ember kérdésköre túl bonyolult ahhoz, hogy csupán a pedagógiai oldaláról közelítsünk. A fejlődő gyermek kontextusában feladatunk a tudományok közötti folyamatos párbeszéd támogatása, a különböző álláspontok hiteles bemutatása és tárgyilagos értékelése.

Reményeink szerint az is kiderült az olvasó számára, hogy a kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciójuk van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. Vitathatatlan tény, hogy az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg, testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

A legújabb gyermekkorai kutatások irodalmát áttekintve néhány fontos következtetést a kisgyermeknevelők számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkorai tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható; egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a kisgyermekkorban. A kisgyermekkorai erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkorai szegénység és az elszenvedett hiányok rendkívül hosszán befolyásolják az egyéni életutat és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeni jólét és boldogság esélyét.

További, erőteljesen és gyakran visszatérő fontos kutatási témák még: a kisgyermekkorai játék természete és funkciója, a korai nyelvfejlődés fontossága és

tanulásban betöltött szerepe, a megfelelően megválasztott korai stimulálás jelentősége, a kisgyermekkorai fejlődés ütemének jelentős eltérései, továbbá a kötődések és az érzelmek nélkülözhetetlen természete a kisgyermekkorai tanulás folyamatában.

Mit biztosítsunk tehát egy, a 21. században megszületett kisgyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által – rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plasticitás miatt a korai fejlesztésben részt vevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan.

Az emberi élet első éveire a teljesség, a tökéletesség a leghelyesebb kifejezés, hiszen a gyermekkor alapjaiban meghatározza az egyéni életutat.

Így tehát központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához. Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a címben is így fogalmaztunk: a korai évek örökké tartanak.

## IRODALOM

- Aries, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest. Gondolat.
- Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Budapest. Vince Kiadó.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest. Helikon Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Demeter Kinga (szerk., 2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Dewey John (1912): *Iskola és társadalom*. Budapest. Lampel R. Kiadó.
- ENSZ Gyermekjogi Egyezmény (1989) New York. [www.hapn.hu/download.php?id=533](http://www.hapn.hu/download.php?id=533) [2011. 08. 01.]
- Glatz Ferenc (szerk., 1997): *Gyermek a történelemben. História, 5–6*.

- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest. Háttér Kiadó.
- Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5: 177.
- Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. London New York. Routledge.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Budapest. Ökonet Kiadó.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Kluge, N. (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Budapest. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány.
- Mause, de Lloyd (1974): *The History of Childhood*. New York. The Psychohistory Press.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nathan, A. Fox–Richard, J. Davidson (1984): *The Psychobiology of Affective Development*. New Jersey, London, Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Papert S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Budapest. Számítástechnika-alkalmazási Vállalat.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Pollock, L. A. (1983): *Forgotten Children: Parent – Child relations from 1500 to 1900*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Postman, N. (1983): *The Disappearance of Childhood*. London. W. H: Allen.
- Prout, A. (2005): *The Future of Childhood*. London–New York. Routledge – Falmer.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest. Műszaki Könyvkiadó.
- Roboz Pál (1948): *A kisgyermek nevelése*. Budapest. Hungária Könyvkiadó.
- Szabolcs Éva (1998): Gyermekkor-történeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Budapest. Eötvös Kiadó. 11.
- Tausz Katalin (2006): *A gyermeki szükségletek*. Budapest. MTA gyerekszegénység elleni program. [www.gyerekesely.hu](http://www.gyerekesely.hu)
- Tomka Béla (2000): *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Eu-*

*rópában*. Budapest. Osiris Kiadó.

The Children's Society. [www.childrenssociety.org.uk](http://www.childrenssociety.org.uk) [2011. augusztus 15]

Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3.

Vajda Zsuzsanna, Pukánszky Béla (szerk., 1998): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.

Varga László (2006): A Kisdenevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, 6: 99–114.

Winn, M. (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Budapest. Gondolat.

Zrinszky László (1992): A nevelés vége? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8: 47–55.



Egy paradoxon elé és után

Szemle H. Varga Katalin: Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép című tanulmánykötetéről. Kaposvár, 2011.

Mrázik Julianna PhD  
adjunktus

Pécsi Tudományegyetem BTK  
Neveléstudományi Intézet

A szemlében a szerző a recenzált tanulmányok mentén amellett érvel, hogy a hazai gép- és gyorsírás, valamint ügyviteli teendők oktatása fokális szerepű, funkcionális és sajátos pedagógiai tudásterület, amennyiben hagyományai és intézményrendszere létezik, társadalmi igény hívja életre, és nem pedagógiai ideológia, hanem oktatáspolitikai döntések nyomán szerveződik, javarészt szakember-utánpótlási céllal. Kiemeli a tématerület paradox voltát: a speciális tudásra növekedő társadalmi és kor igény mellett csökkenő támogatottság strukturális oldalról. A szemle arra a kérdésre keresi a választ, milyen okok vezetnek a szakma kivitelezőit arra, hogy e hanyattatott területen keletkezett sajátos pedagógiai tudás megőrzésén és korszerűsítésén fáradozzanak.

Ha a pedagógia más társadalmi alrendszerekkel való kapcsolatait tekintjük – azok kimunkáltsága vagy kimunkátlansága szempontjából – akkor a gépírásoktatás, a gyorsírásoktatás esetében az látható, hogy egy korábban hagyományokkal bíró, történeti és társadalmi szempontból is jól kimunkált tudásterület mára a fennmaradásért küzd, és a tartalmi megújítás lehetőségei után kutat, s egyre kevesebb társadalmi alrendszerhez kapcsolódik.

Az egyes korszakok szemléje során – amint az Hajdicsné Dr. Varga Katalin tanulmánykötete Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép című, Kaposvárott, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara kiadásában, 2011-ben megjelent kötetben az megtörtént – láthatóvá lesz, hogy évszázados története során különös fontosságot nyert a gyorsíró és ügyviteli szakma, e speciális pedagógiai tudásterület. Speciálisnak tekinthető abban az értelemben, hogy sajátos tudás, valamint sajátos szereplők és tevékenykedők jellemzik, aligha rokoníthatóan más pedagógiai tudásterületekkel.

A gépírás, a gyorsírás, az ügyvitel-szervezés oktatását, státuszát illetően a jelenlegi viszonyok Magyarországon a következőképpen jellemezhetők – amint a szerző írja egy helyütt: „A középfokú oktatásban a szakképző intézményekben tanítanak gépírást, a gyorsírás az iskolarendszerű oktatásból teljesen kiszorult; nincs ügyvitel szakos tanárképzés sem, mivel a Magyar Akkreditációs Bizottság az eddig benyújtott szakindítási kérelmet elutasította” (PO-HERJ, 2011. 1. évf. 1. sz.).

Hajdicsné Dr. Varga Katalin, áttekintve a gép- és gyorsírásoktatás jelenlegi, hazai helyzetét, egy alapvető

ellentmondásra mutat rá, amikor így ír: „Az 1990-es évek korszerű informatikai, digitális eszközeinek széles körű térhódításával Magyarországon együtt járt az információfeldolgozást tanító klasszikus tantárgyak gyors háttérbe szorulása.”

Paradoxon tehát, hogy miközben a megnövekedett információmennyiség eléréséhez az informatikai kompetencia, digitális eszközhasználati, ügykezelési jártasság elengedhetetlen (a – nem pusztán digitális – írástudás és a számítógép értő használata), aközben háttérbe szorul e készségek fejlesztése, az ilyen szakok oktatása és a tárgyat oktatni tudók képzése. A paradox helyzetet fokozza, ha a közoktatásban tevékenykedő pedagógusok adminisztrációs, ügykezelési terheire tekintünk: az ügyvitel-kezelési szakértelem számos, az adminisztráció (hatékony) elvégzésével összefüggő nehézségen segíthetné át a tanárokat és válhatna eredményesebbé az a fajta tanári tevékenység, amely napjainkban jelentős hányadot ölel fel a tanárok saját bevallása szerint. Nem utolsó sorban a tanári professziógramok, szakmai leírások egyik fő pontjának számít az iskolai ügyvitellel összefüggő tevékenység.

A gép- és gyorsírásoktatás, az ügykezelés pedagógiája tehát a fokális szerepű pedagógiák alá sorolható, mint-hogy maga intézményesült, nem egyfajta pedagógiai eszmeiség keretében létrejövő sajátos tudásterület, hanem jobbra foglalkoztatáspolitikai (szakember-utánpótlási) és társadalmi funkciós igény hívta életre. Funkcioná-

lis pedagógia, hiszen a benne művelt és kimunkált tudás, ismeret- és kompetenciaterületek az emberi megértést segítik, miként azt a tanulmánykötet 108. oldalán lehet olvasni: „A nyelvbtlások, fölösleges ismétlődések kiigazítása is a gyorsíróra vár, aki tudja, mit akart a szónok mondani, és ’megfésüli’ a fésületlen szöveget”. Intézménypedagógiának is tekinthető, amelyben helyet kapnak a különféle tudásfeleségek (szakképzés-politikai, döntés- és játékpédagógiai, vezetési tudások), mind-emellett hagyományai, sajátos cselekvői vannak.

Kérdés, milyen lehetséges kiutak vehetők sorra a fenti paradoxon feloldására? A tanulmányok tanúsága szerint legalább két ilyen lehetséges kiút képe formálódik meg: egyike ezeknek a szakmai szocializáció, tehát a szakmában cselekvők professzionalizációja, a másik a tantárgyi-szakmai megújulás útja.

Tanárképzés és a cselekvők tevékenysége: a szakmai szocializáció

A tanulmánykötet 70. oldalától a gyorsírástanár-képzés rövid története olvasható, amelyben a bevezetőben említett paradox helyzet látszik visszaköszönni. Egyfelől a gyorsírásoktató-képzés tündöklésében és bukásában, másfelől az intézményesülés nehézségeinek a képében. Már a XII. századtól azonosíthatók különféle, a gyorsírás oktatására vonatkozó emlékek; hazánkban a parlamenti munkát segítő, reformkori hagyományok kiemelendők a gyorsírásoktatásban, majd a Pesti Egyetem gyorsírástanszék-létrehozási terve

lehetett volna a kitörési pont a tudásterület intézményesülése terén. Ez azonban elmaradt, noha „közbülső” eljárásokkal mégis megvalósulhatott a professziót képviselők minősítése (Ideiglenes Szabályzat; Magyar Gyorsírásművelői Tanács Tanácsadó Bizottság).

Újabb kísérletet az 1945–1960-as időszak jelentett a gyors- és gépírást oktató tanárok képzését érintő gondok megoldására – nevezetesen arra, hogy ez a fajta tanárképzés hiányzott. Csupán 1975-ben indulhatott el ez a típusú tanárképzés Nyíregyházán, s tartott a hazai felsőoktatás európai felsőoktatási térséghez csatlakozásáig.

Ez utóbbi következtében – a mesterszinten folyó tanárképzésben – egy szak még foglalkozik ezzel a profillal (Ügyviteltanár szak, kizárólag második tanárszakként), amelynek lehetséges fejlesztési irányait a tanulmánykötet 87. oldalán található angol nyelven írt tanulmány taglalja, valamint az Országos Képzési Jegyzék átalakulása valójában a gyors- és gépírás, valamint az ügyviteli szakos tanárképzés mint szakmai képzés végét hozta el.

Az ügyviteli tanárképzés szintén magán viseli a pedagógusképzést egyébként érintő változások következményeit, így azt, hogy a bolognai átalakulás megváltoztatta a tanárképzés vertikumát, mialatt továbbra is elkülönülten, egymástól gyakran fizikailag is távol folyik (vagy nem is folyik, példaként szolgál erre a gyors- és gépírásoktatás kiemelése a tanárképzésből) a különböző iskolafokoktól függően az ezeken tanítók elkülönített képzése –

szemben a sikeres európai modellekkel. Mindeközben a felnőttképzési/felsőoktatás-pedagógiai tanári, oktatói képzés csaknem teljességgel hiányzik – az élet-hosszig tartó tanulás eszménye hangoztatása mellett. Bizonyos szakterületeken elégséges csupán a diszciplináris végzettség az oktatói munkához, a pedagógiai nem szükséges.

A kötet több tanulmányában is fókuszban állnak a gyorsírással összefüggő tevékenységek és szereplők: az Ügyviteli szakképzés 1900-1930 között – „gyorsírók” és „gyorsírónők” fakultatív és kötelező képzése és a Gyorsírók és gyorsírónők a magyar parlamentben című és egy orosz nyelvű tanulmányban (45; 90; 99) hangsúlyos tehát a szakma kivitelezői, művelői szakmai éneklésének a bemutatása. Az olvasmányokból kitűnik, hogy egy meglehetősen jól professzionalizálódott szakma az, amelyet az oktatáspolitikai magára hagyott. A szakmai fellendülésben tehát döntő szerepe van a hiteles pedagógus-szerep-megformálásnak, azaz a szakma társadalmi megítélése elsődlegesen a hivatás kivitelezői, művelői körében dől el, azaz saját szakmaiságukban, hiteles tevékenység-megvalósításukban. Ebbe olyan komponensek szintén beletartoznak, mint a műveltség, a szakmai tájékozottság, a tanári hivatás professzionális megélése. Emellett hangsúlyozni kell a korszerű módszerek iránti érdeklődést és ezekről tudást; a második vagy további diplomák között eltelt időtartamot, a továbbképzésekre jelentkezések motivációit, a nyelvtudást, szakmai-közeleleti aktivitást, publikációs tevékeny-

séget, konferencia-megjelenést, valamint nem utolsóként említve az informatikai jártasság megkerülhetetlen voltát. Kiút lehetne már az alapszakként indítás és a mesterszintű tanárképzés elindítása.

Tantárgyfejlesztés és lét a korszerű tanulási környezetben

A tanulmánykötet olvasásakor felvetődhet, hogy mi motiválja ezt az ágazatot, e szakma művelőit arra, hogy felszínen tartsák, gondozzák a gép- és gyorsírás szakmai és sajátos pedagógiai tudásterület témáját és fenntarthatóságát. Egy lehetséges válasz az olyan korszerű témák felé fordulás, azok bevonása a gyorsírásoktatásba, mint az eLearning, a tanulás-tanítás web 2-es eszközökkel, az irodai kommunikáció. A kötet zárótanulmánya foglalkozik ez utóbbival, „E-learning – tanulás, tanítás web 2.0-ás eszközökkel” (111). Izgalmas kérdés, hogy az évszázados hagyományokkal bíró hazai gyors- és gépírás-, valamint ügyvitel-oktatás milyen módon tud közreműködni a tanulmányban is megemlített közös tudás konstruálásában (114), és az, hogy az ügyvitel-szervezési, gépírás-oktatási tudásterületen felhalmozódott kompeten-

ciák, ismeretek milyen módon építhetők be a web-es környezetbe. Szóba kerültek olyan témák, mint az elektronikus portfólió, a csevegőszoba, a megosztás, a PowerPoint® prezentáció és a tananyag-adatbázis használata a témával összefüggésben. A tanulmánykötet egy „Ügyvitel és iroda – célok, feladatok, eszközök - irodai kommunikáció” című eLearning kurzus fejlesztéséhez ajánl forgatókönyvet, egyben bemutattva, hogy az ügyvitel-szervezői kompetencia milyen módon mozgósítható egy jelenkori elektronikus tanulási környezetben.

Hajdicsné Dr. Varga Katalin tanulmányokat egybegyűjtő kötete helyzetképet mutat a hazai gyors- és gépírásoktatás, valamint az ügyviteli ismeretek oktatásának aktuális helyzetéről, de ennél több: figyelemfelkeltés és üzenet. Részint a tárgyalt szakma felé küldött reflexió a tennivalókat tekintve, ugyanakkor egyúttal figyelemfelkeltés a társ- és rokonszakmák vagy egyéb, funkcionális szerveződésű pedagógiák számára arra nézvést, hogy a hagyományok továbbélése és éltetése csupán a permanens szakmai innováció mellett oldható meg.